

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DA EDUCAÇÃO



SABERES DOS EDUCADORES DE ADULTOS

Gina Maria Fernandes Mendes da Hora Reis

Trabalho de Projeto

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação de Adultos

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DA EDUCAÇÃO



SABERES DOS EDUCADORES DE ADULTOS

Gina Maria Fernandes Mendes da Hora Reis

**Trabalho de Projeto orientado
pela Prof.^a Doutora Paula Guimarães**

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação de Adultos

2014

Resumo

Este trabalho encontra-se teoricamente fundamentada na Educação e Formação de Jovens e Adultos Pouco Escolarizados. Neste panorama, a problemática analisada foi a dos saberes dos educadores de adultos, o processo de construção dos saberes em contexto de trabalho, no caso concreto dos educadores de adultos de um Centro Novas Oportunidades inserido numa escola.

Ao longo deste trabalho articulei os assuntos referidos na reflexão sobre a minha narrativa que acentua aspectos de âmbito profissional com uma reflexão teórica sobre as questões relacionadas com as políticas na base da temática da educação e formação de jovens e adultos pouco escolarizados, abordando as questões relacionadas com os modelos educativos, até se chegar às questões ligadas à complexidade das funções do educador de jovens e de adultos pouco escolarizados.

O objetivo final deste trabalho é, a partir da análise de entrevistas sobre as experiências vividas pelos educadores, refletir acerca dos saberes dos educadores de adultos, no exercício de funções no âmbito da escola e do Centro Novas Oportunidades em que trabalhei durante quase cinco anos.

Tendo como ponto de partida um balanço reflexivo e crítico sobre a minha experiência enquanto educadora de jovens e de adultos, procurei sistematizar a informação e os dados recolhidos em entrevistas, para tentar compreender como é que os educadores definem as suas atividades, o que transportam de uma para a outra; no fundo, responder à questão: como “se forma” um educador de adultos?

Palavras-chave:

Educador de adultos; Saberes dos educadores; Aprendizagem ao longo da vida; Formação experiencial; Educação Permanente.

Abstract

The present study is theoretically based on the Education and Formation of Young People and Poorly Educated Adults. In this frame, the analysed problematics was that of the knowings of the adults' educators, the construction process of knowing and the apprenticeships carried out in work context, in this specific case, adults' educators in a "The new opportunities center" inserted in a school.

Throughout this study I have articulated subjects that were mentioned in the professional reflection, which highlighted some professional nuances, with a theoretical reflection on the questions related to the policies based on the theme of the education and formation of young people and poorly educated adults, addressing questions related to educational models, and an approach to the questions related to the complexity of the functions of an educator of young people and poorly educated adults.

The final objective of this study is to reflect on the knowing of Adults' educators, through the analysis of the experiences lived by themselves, while working in the context of the school and of a new opportunities center, where I worked for almost five years.

Taking as a starting point a reflexive and critical analysis on my acquired experience as an educator of young people and adults, I have also tried to systematize the information and the data gathered in interviews, so as to try to understand how educators define their professional activities, what activities they compare and what they transfer from one activity to another, to try to answer the question: "How an educator is formed"?

Key words:

Adults' educator; Knowings of educators; Apprenticeship throughout life; Experiential Formation; Lasting Education.

Agradecimentos:

À Anabela Rolim por me convencer a ingressar neste mestrado no ano letivo 2012/2013. Vivemos grandes momentos de partilha ... nós sabemos como foram importantes.

À Professora Paula Guimarães pela orientação ao longo deste ano; por ser como é... desafiou-me a chegar mais longe.

A todos os Professores do mestrado que tive oportunidade de conhecer. Gostam do que fazem e por isso foi um prazer conhecê-los.

Ao marido Valdemar Reis pela ajuda de todos os dias. Sem o teu apoio esta seria certamente uma missão impossível.

À mãe Conceição Mendes pela disponibilidade e pelo apoio de muitas horas!

Ao meu pai que é a minha estrelinha no céu, Daniel Mendes... vives no meu coração!

A cada pessoa que conheci e que é, de modos diferentes, responsável pela pessoa, educadora, profissional que sou hoje.

Dedico a realização deste mestrado, ao Xavier de 6 anos para quem a mãe que também vai à escola é motivo de orgulho, e à Laura de 6 meses que foi a mais fiel companhia desde praticamente o início do mestrado até hoje.

Índice geral

Lista de Abreviaturas

Introdução	1
Capítulo 1 - Narrativa biográfica e o caminho na educação de adultos	3
1.1. Memórias experienciais significantes	3
1.2. Contributos do percurso de formação inicial	7
1.3. Experiencias como educadora de jovens e adultos	10
1.4. Aprendizagens ao longo da vida: experiência mais recente	18
1.5. Considerações finais	30
Capítulo 2 - Enquadramento teórico no campo da educação de adultos.....	32
2.1 Os polos	34
2.2 Os modelos dos educadores de adultos.....	35
<i>O modelo alfabetizador</i>	<i>35</i>
<i>O modelo dialógico social.....</i>	<i>36</i>
<i>O modelo económico produtivo.....</i>	<i>37</i>
2.3 Os saberes escolares e a formação experiencial em Portugal	38
<i>A educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida</i>	<i>40</i>
2.4 A formação contínua na educação de adultos.....	44
2.5 Os saberes dos educadores de adultos.....	49
2.6 Considerações finais	51
Capítulo 3 – Enquadramento do Trabalho Empírico	53
3.1 Percurso metodológico	55
<i>A entrevista</i>	<i>55</i>
<i>A caracterização dos entrevistados</i>	<i>56</i>
<i>A recolha de dados</i>	<i>57</i>

3.2 Análise das respostas dos entrevistados	58
<i>Percurso formativo</i>	58
<i>Aprendizagens realizadas</i>	68
<i>Balanço reflexivo</i>	72
3.3 Considerações finais.....	74
 Capítulo 4 – Enquadramento do Trabalho Projeto.....	76
 Balanço final.....	83
 Referências Bibliográficas	88
 Outros Documentos.....	91
 Anexos.....	92
Anexo 1: Guião da entrevista	92
Anexo 2: Transcrições completas das entrevistas	93
Anexo 3: Transcrição do conteúdo das entrevistas em função dos objetivos.....	106
Anexo 4: Quadro de Categorias e Análise de Conteúdo	111

Lista de Abreviaturas

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP, I.P. - Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional

CNO – Centro Novas Oportunidades

CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações

Cursos EFA – Cursos de Educação e Formação de Adultos

EFA – Educação e Formação de Adultos

RVC – Profissional de Reconhecimento e Validação de Competências

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

TDE – Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

O presente trabalho foi elaborado na sequência do Mestrado em Ciências da Educação, com especialização em Educação de Adultos e tema: Educação e Formação de Jovens e Adultos Pouco Escolarizados. Tem por objetivo um estudo e uma reflexão sobre a minha experiência enquanto formadora de adultos, com a consequente análise de uma problemática de cariz profissional ligada à educação e formação de adultos (EFA).

A partir da reflexão sobre as experiências por mim vividas, compreendi melhor a minha experiência profissional, desenvolvi competências profissionais e adquiri novos conhecimentos que suportam teoricamente as minhas práticas. Neste âmbito, entendi melhor com Marie-Christine Josso (2002) o potencial das narrativas de vida na perspetiva do sujeito aprendente, como projeto de formação.

O estudo aqui apresentado é constituído por quatro capítulos, sendo que o primeiro diz respeito à minha narrativa formativo-profissional. Pretendi realizar uma reflexão acerca dos principais momentos que compuseram o meu percurso académico e profissional, enquadrada no sistema de educação português. Neste capítulo foram analisadas as minhas experiências ao nível da formação académica, da qualificação profissional, de experiências profissionais como psicóloga e na área da formação profissional.

O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico no campo da educação de jovens e adultos em Portugal, bem como uma reflexão teórica no âmbito da formação experiencial, acerca da construção e circulação de saberes ou aprendizagens dos educadores de adultos.

No terceiro capítulo explano o objeto de estudo da minha incursão empírica, a realidade sobre a qual me debrucei para analisar o meu trabalho sob a perspetiva da

educação e formação de adultos. Deste modo, o meu trabalho empírico recai sobre o percurso formativo, as aprendizagens e as dificuldades dos educadores de adultos.

Por último, no quarto capítulo deste trabalho, apresento uma proposta de projeto que pretende fomentar o desenvolvimento e constituir uma mais-valia ao campo da educação e formação de adultos em Portugal.

Para findar, o tema deste meu trabalho projeto sobre os saberes dos educadores de adultos no contexto de um centro novas oportunidades inserido numa escola derivou das questões em torno da crescente tendência na última década de intervenção de técnicos licenciados, com formação em diversas áreas, na educação e formação de adultos.

Pretendi com este estudo contribuir, enquanto educadora de adultos, para o desenvolvimento da reflexão no campo da educação de adultos, reconhecer os pontos fortes e alguns pontos a melhorar e em simultâneo desenvolver uma prática mais informada acerca do campo profissional dos educadores de adultos.

1. Narrativa biográfica e o caminho na educação de adultos

A vida que vivemos é um somatório do que vivenciamos e dos sentimentos que essas experiências nos permitem sentir, como foi enfatizado na conferência intitulada "Aprender a viver e a gerir as mudanças" de Marie-Christine Josso (2008: 115), na qual a autora reconhece que a "formação, do ponto de vista da pessoa, depende das características sociais, culturais e psicológicas do aprendente e, claro, da sua história familiar e pessoal" (Josso, 2008: 117).

A autora prossegue afirmando que a pesquisa sobre as histórias de vida começou por tentar perceber as seguintes questões: o que é a formação do ponto de vista do sujeito aprendente? Como é que nós aprendemos? Como é que o trabalho sobre o relato da nossa formação pode nos ajudar a compreender como aprendemos?

Marie-Christine Josso (2008) refere ainda que "todas as histórias de vida contam que houve formação apenas quando houve experiência", sendo fundamental cada adulto refletir sobre o vivido (Josso, 2008: 123).

Consequentemente, a partir deste processo de auto-formação (proposto através da realização deste mestrado), da reflexão sobre o meu percurso profissional e do contato mais profundo com determinados textos e reflexões, entendo que vou construindo uma prática mais sólida e coerente.

1.1. Memórias experienciais significantes

Todo o início do meu percurso escolar teve um sentido para mim, a vários níveis, desde as aprendizagens formais (diretamente relacionadas com os conteúdos escolares), às aprendizagens informais (diretamente relacionadas com o desenvolvimento do meu eu social). Marcada pela experiência positiva que as diversas

aprendizagens nos diferentes contextos foram moldando, na minha infância a brincadeira preferida era o “fazer de conta” que era professora.

No primeiro ciclo de 1982-1986, uma professora pouco flexível e um método de ensino baseado no ensino-aprendizagem induziu-me a transferir esse mesmo padrão para as brincadeiras.

Na prática, era seguido o padrão escolar, que Florentino Sanz Fernández (2006) identificou como o modelo recetivo alfabetizador que “dá prioridade à aprendizagem do uso dos códigos de leitura (...) aos códigos de recepção de mensagens” (Sanz Fernández, 2006: 16-17). Isto é, privilegia-se o ensino e o receber, o que facilita a memorização, não estabelecendo a recordação, um diálogo crítico com o que é lido, sendo o objetivo da aprendizagem diretamente acadêmico e indiretamente social. A escola representou para mim, a excelência do conhecimento e da sabedoria, sendo o método da professora o único modelo educativo que conhecia.

Um pouco mais tarde (por volta dos meus 14 anos) surgiu o que hoje considero uma experiência não formal de aprendizagem: fui catequista. Esta possibilidade representou a vivência do papel de professora. Na minha formação católica, a catequese foi proporcionada por duas catequistas: uma seguia um padrão que apostava na leitura acompanhada e respetivos comentários, em que os catequizandos se limitavam a ouvir; e uma outra era mais dinâmica e com maior capacidade para motivar o grupo.

Comecei a vislumbrar uma experiência diferente. Procurava preparar as sessões de catequese a partir não só do manual, mas também utilizando dinâmicas de grupo que permitissem tornar a catequese um pouco mais ativa, em que todos se sentissem envolvidos e gostassem de estar. Aqui creio haver aproximações ao modelo dialógico social, dado que este “dá prioridade à consciência crítica, ao pensamento, à participação e gestão social” (Sanz Fernández, 2006: 17).

Neste modelo, o educador é o animador e está ao serviço das potencialidades de aprendizagem dos adultos com um objetivo da aprendizagem diretamente social e indiretamente acadêmico.

Aprendi com esta experiência que mais importante que os fins são os meios que utilizamos, meios estes que determinam a qualidade dos fins. Sem perder de vista os objetivos da catequese, esforçava-me imenso na preparação das sessões para permitir que a experiência do grupo, em cada semana, fizesse sentido e os participantes desejassem repetir o encontro.

Em grupo conversávamos acerca de determinados acontecimentos vividos e preocupações sentidas. A experiência da partilha de vivências e de conhecimentos enriquecia o momento de catequese, que se tornou num tempo gratificante, também para mim, de entre-ajuda e aprendizagem.

Ainda do ponto de vista das aprendizagens informais, a aprendizagem da linguagem musical, através da participação numa banda filarmónica, foi enriquecedora e uma experiência de aprendizagem não formal. Esta experiência social e cultural vivida durante nove anos, na qual se incluíram as regras e os valores veiculados, contribuiu também de forma significativa para a minha formação.

Sendo certo que a aprendizagem como um “continuum” é feita “ao longo da vida e em todas as suas facetas” (Sanz Fernández, 2006: 18) contabilizam-se na minha narrativa o “faz de conta que sou professora”, a catequização, as aulas de solfejo, os solos de trompete, a formação académica e funções profissionais desempenhadas, tudo somado, ao que acrescerá o que está por viver.

Ao longo das experiências que a vida me proporcionou, inclusive a realização deste mestrado, tive a oportunidade de compreender melhor que apenas o que promove a nossa autonomia é verdadeiramente fecundo. Por um lado, na perspetiva andragógica, o adulto aprendente é visto como alguém com um estatuto independente em relação ao professor e este é encarado como facilitador das aprendizagens, contribuindo para a autonomia e independência do adulto. De acordo com Finger e Asún (2003), o facilitador “contribui para resolver problemas assim modelando o ambiente de forma a conduzir a mais crescimento” (Finger & Asún, 2003: 66).

Já no modelo pedagógico, é o professor que decide o que será aprendido, quando e como, bem como este exerce controlo sobre a realização das aprendizagens pelo adulto aprendente. Em minha opinião, se não estivermos despertos, esta última linha de ação é facilmente concretizada. No entanto, como educadora de adultos é cada vez menos a minha opção.

Neste âmbito, Rui Canário expôs três atitudes que representam limitações à atividade investigativa e reflexiva, visíveis nas práticas observáveis: o “reducionismo”, a “normatividade” e o “maniqueísmo”. A primeira, o reducionismo, “circunscreve o seu campo de observação e análise à relação dual entre o mestre e os alunos”; a segunda a normatividade, “em que a explicitação daquilo que deve ser se sobrepõe à tentativa de elucidar aquilo que é”; e, por último, o maniqueísmo que consiste na oposição sistemática “do que seriam as boas e más práticas” (Canário, 2000: 118).

1.2. Contributos do percurso de formação inicial

Ingressei na licenciatura de cinco anos em Psicologia Aplicada na área de Psicologia Clínica (1994-1999), no Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA). Nesta etapa, realizei aprendizagens fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional, contribuindo, significativamente, para o meu desempenho em contexto de trabalho.

Ao longo das aprendizagens que realizei, percebi o potencial de aprendizagem contido em cada experiência. Sendo um dos objetivos da frequência universitária o desenvolvimento da capacidade crítica e de comunicação de cada um de nós no meio que nos rodeia, tal implica uma constante atualização e reformulação de saberes adquiridos, traduzindo-se em experiência, ou seja, num conjunto de saberes relacionados entre si e utilizados, se necessário, numa única prática.

O percurso académico proporcionou-me um conhecimento informado de várias situações de intervenção e deu-me pistas de como poderia ser a prática nas vertentes psicológicas e educacionais.

No último ano da licenciatura, 1998/1999, realizei o estágio curricular no Centro de Saúde de Almada, na consulta de Psicologia, no âmbito do projeto de “Saúde Escolar. O atendimento tinha como população alvo as crianças e adolescentes das freguesias da área do Centro de Saúde da Cova da Piedade e incluía a consulta de Psicologia (onde me integrava) e o apoio de uma assistente social.

A minha atuação incidiu no acompanhamento psicológico semanal de crianças e a realização do exame psicológico, com o objetivo de esclarecer dúvidas acerca do diagnóstico, do despiste de determinadas situações clínicas, da avaliação ou reavaliação do projeto psicoterapêutico.

A observação e participação em sessões de apoio psicológico permitiu-me adquirir conhecimentos práticos sobre como e quando se devem introduzir atividades lúdicas e expressivas no decurso da sessão, enquanto objetos mediadores da relação psicólogo/criança e suportes da expressão/ verbalização infantil.

Desta forma, o estágio possibilitou-me a integração de conhecimentos teóricos, assim como a aquisição de uma experiência prática, que vai desde as técnicas de avaliação psicológica ao apoio psicológico, e a construção de uma perspectiva mais real das instituições.

Terminei o estágio acadêmico sendo avaliada pela orientadora de estágio, professora do Instituto, e pela supervisora, psicóloga do Centro de Saúde. Foi um ano de trabalho intenso e de muita pressão, no qual passei por diferentes experiências novas.

Vivi o papel de ser psicóloga de fato, ao mesmo tempo que desempenhava um papel, dentro de uma hierarquia, na qual era a aluna que estava a ser avaliada por um lado, tendo, por outro lado, de ser a psicóloga, com um discurso e uma posição de maior autonomia face aos meus pacientes e suas famílias. Estes diferentes papéis e desempenhos associados geraram alguns conflitos internos, pois eu era na maior parte do meu tempo a aluna que tentava aprender.

Nesse ano, a orientadora do estágio e a supervisora de estágio constituíram o principal apoio. A supervisora fez-me pensar e resolver problemas relacionados com a prática da intervenção psicológica. A sua postura aparentemente descontrainda, mas profissional no seu trabalho, diferenciava-se (do meu ponto de vista) da orientadora que indicava, com algum autoritarismo, a teoria como a solução de todo o desempenho.

Existiam abordagens diferentes para alcançar o mesmo objetivo: melhorar as minhas práticas. Segundo Marie-Christine Josso (2008), há diferentes figuras do profissional da educação e assim a minha orientadora estava mais ligada às figuras do instrutor que “está presente apenas para transmitir conhecimentos teóricos e conhecimentos técnicos” e do militante, explicando “ (...) por que razão as suas convicções são as melhores e por que razão há vantagem em adoptá-las, já que assim estarão no caminho da verdade” (Josso, 2008: 118).

A minha supervisora estava mais ligada à figura do passador, pois tinha “no espírito a preocupação de querer acompanhar o outro para um lugar onde queremos que ele vá”. Estava preocupada “em saber onde a pessoa quer ir e em perceber como podemos

ajudá-la durante um determinado período a caminhar na direção que pretende” (Josso, 2008: 119).

Na verdade, o que aprendi durante o estágio foi uma mais-valia para desenvolver futuros trabalhos para públicos distintos, antevendo-se “uma relação de reutilização, em novas situações, dos saberes anteriormente adquiridos” (Canário, 2000: 42).

1.3. Experiencias como educadora de jovens e adultos

Foi o dia 1 de Fevereiro de 2000 o meu primeiro dia de trabalho como psicóloga no Centro de Educação Especial Rainha D. Leonor – valência de Reabilitação Profissional na cidade das Caldas da Rainha.

Para além do percurso de formação profissional, a população alvo do centro - jovens e adultos - beneficia da integração em programas de inserção na “vida ativa” que preparam a transição entre formação e a integração no mercado de trabalho.

Esta instituição, que muito prezo e respeito, contribuiu em muito para a profissional que sou hoje, pois tive a oportunidade de trabalhar com diversos profissionais e conhecer os seus saberes. Estava integrada numa equipa multidisciplinar da qual fazia parte a assistente social, diversos formadores (dos cursos de carpintaria, serralharia, cerâmica, jardinagem, informática, lavandaria, cozinha), uma professora, um sociólogo, um técnico de acompanhamento da formação no posto de trabalho e um psiquiatra (sendo eu a psicóloga).

Recordo-me de ter sido bem acolhida e mais tarde percebi que a expectativa para com o meu desempenho era considerável, devido às necessidades de intervenção que todos solicitavam.

Verifiquei que a maioria dos formandos possuía dificuldade em estabelecer relações interpessoais gratificantes e demonstrava pouco interesse pela formação (mesmo a prática). Estes formandos revelavam ainda alguns comportamentos desajustados no espaço da formação, o que conduzia muitas vezes ao insucesso e ao abandono da formação.

Tornou-se imperativo a promoção de intervenções de carácter preventivo e promoção de competências envolvendo a comunidade em que se inseriam, através de uma experiência formativa. Motivada por esta intensa experiência, tenho-me distanciado um pouco da forma escolar dominante, devido às metodologias que aqui refiro. Passei por exemplo, a focar o processo de aprendizagem mais no formando e nos conhecimentos prévios que traz, a promover, sempre que possível, tempos de trabalho

autónomo, com planos individuais de trabalho, assim como a propor a apresentação das produções ou trabalhos dos formandos ao grupo. Estes trabalhos tinham como base os temas e conteúdos abordados nas aulas em coletivo, nas quais, havia lugar para a partilha de opiniões e sistematização de conceitos.

Ainda em relação à adequação dos materiais que usava com cada grupo de formandos, tentei permanecer mais vigilante. Não sendo possível seguir um manual de formação, muitas vezes construía materiais didáticos com os formandos, com base nas suas experiências de vida, nos seus interesses.

Penso que tudo isto ajuda a construir o que Rui Canário (2000) refere como sendo a “individualização dos percursos”, pois há aqui um reconhecimento das aprendizagens adquiridas por via experiencial, fomentando-se a autonomia de quem aprende e gerando mudanças. Isto é, desta forma, trabalha-se “em nome de uma educação em que o indivíduo pode dispensar o pedagogo”, sendo o ser humano visto “como o único ser vivo que seguramente, foi parcialmente o artesão de si próprio” (Canário, 2000: 28).

Assim, ao contrário do que acontece tradicionalmente na forma escolar, o funcionamento destas propostas educativas caracteriza-se por um menor grau de previsibilidade por parte do professor e os formandos que participam, constroem ativamente o seu conhecimento.

Neste âmbito, penso ter conseguido, resolver em coletivo alguns problemas que os alunos levavam para a formação. Esta ideia remete para um dos princípios suscetíveis de servir de orientação no trabalho com jovens e adultos: “formar não é ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar coletivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na «produção» e não no «consumo» do saber” (Canário, 2008: 21).

A determinada altura, no campo da educação de adultos registou-se a tendência de destacar o referente académico da escola infantil na educação de pessoas jovens e adultas, referido por Florentino Sanz Fernández (2006), no qual, por vezes, os

educadores que trabalham com diferentes públicos tendem a cair, usando por exemplo os mesmos materiais didáticos com todos os públicos, independentemente das suas idades, nas diferentes instituições onde trabalham.

Ao invés, recorri a alguma bibliografia que incluiu, por exemplo, programas de promoção da auto-estima, de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, de promoção cognitiva. Estes programas visavam fomentar estratégias para desenvolver comportamentos assertivos, fortalecer o sentido de pertença ao grupo, ajudar a desenvolver atitudes livres e saudáveis, apelando à participação e ao envolvimento dos formandos no desenvolvimento dos conteúdos programáticos.

A literatura define ainda, o comportamento social como um comportamento que se aprende, sendo possível aumentar o repertório de comportamentos sociais dos formandos e assim produzir ganhos sociais nestes. Mediante o envolvimento social, a existência de modelos, ou a carência dos mesmos, o crescimento e desenvolvimento pessoal e social da criança, e posterior adulto, pode variar muito.

É irrefutável que a falta de habilidades sociais causa dificuldades no relacionamento interpessoal, afetando desde o saber estar e o saber estabelecer amizades até ao saber fazer pedidos, defender opiniões, aceitar críticas e reagir à pressão dos pares, entre outras.

O gosto com que os formandos trabalhavam, quer em coletivo, quer individualmente, o empenho que colocavam na apresentação das suas produções, foi o que guardei com mais carinho desta minha passagem de quatro anos por aquele centro. A atitude destes jovens face a estas propostas educativas levou a que mais uma vez saísse reforçado o meu interesse por métodos ativos de formação em que por exemplo aos formandos era dada autonomia no desenvolvimento das sessões.

Estes métodos ativos de formação foram integrados na minha forma de trabalhar até hoje, distanciando-me assim do designado “modelo escolar” e por ser um trabalho que revela, de facto, mudanças significativas nos processos de aprendizagem dos formandos.

No fundo, passei a valorizar a forma através da qual cada pessoa aprende, por esta questão encerrar em si estímulos decisivos e geradores de motivação. Esta atitude facilitará a aprendizagem e/ ou o interesse por temas ou matérias significativas que poderão ir ao encontro da experiência de cada um, independentemente da sua idade ou capacidade cognitiva. Assim, enquanto formadora identifiquei-me com a perspetiva da educação permanente que Rui Canário (2000) refere, no trabalho com os formandos, por exemplo, valorizando “o conhecimento que cada um traz e o que pode desenvolver com base nos seus interesses” (Canário, 2000: 109).

Na mesma linha de ideias decidi realizar a ação de formação profissional *Formação Pedagógica Inicial de Formadores* que considerei de elevado interesse. Esta ação teve um papel facilitador para a prática do meu trabalho na formação de jovens e adultos, permitindo a aquisição de competências de organização e de métodos e técnicas ativas de formação. Ainda uma outra ação de formação profissional que realizei, *Avaliação da Aprendizagem de Adultos*, permitiu-me aceder a uma bibliografia mais específica e inexistente na minha formação inicial.

Na continuidade do meu percurso profissional, aceitei ser formadora no âmbito dos cursos integrados no Itinerário de Educação e Formação, ao abrigo do Despacho Conjunto 279/2002, de 15 de Março. Estes cursos eram destinados a jovens que, na sua maior parte, tinham abandonado o percurso escolar regular.

Esta experiência num centro de formação profissional não se revelou fácil. Quando comecei a trabalhar nesta via profissionalizante, acreditava que estes cursos funcionavam bem a todos os níveis, mas deparei-me com algumas dificuldades relativamente à motivação dos formandos face a estas ações.

De acordo com Licínio Lima (2008), esta dificuldade de motivação e de mobilização de jovens e de adultos com baixas qualificações é um “dos problemas típicos das lógicas modernizadoras e extensionistas, incapazes de valorizarem adequada e criticamente as tradições e as culturas locais, a experiência de vida e a leitura do mundo dos cidadãos

adultos, tal como a própria história da educação de adultos, as suas teorias educativas e os métodos pedagógicos da educação popular” (Lima, 2008: 36).

A questão da motivação dos formandos é fulcral para mim. Cada vez que tinha uma turma nova esforçava-me por adequar os temas aos interesses e às motivações dos novos formandos, mesmo que muitas vezes este não fosse um trabalho fácil por estar diante de um público com níveis de conhecimento, de interesses e saberes completamente díspares entre si. Na verdade, a heterogeneidade destas turmas torna-se um desafio para o educador, que tem o papel de adequar estratégias, conteúdos e de dirigir os formandos a atingir o maior sucesso possível ao nível da aprendizagem.

No papel de formadora, a postura mais distante, que normalmente associava à postura do professor, não resultava nestas turmas da formação profissional, pois só despoletava nos formandos uma vontade maior de não cumprir as regras na sala de aula. Aprendi assim que a postura do formador devia ser próxima, flexível e disponível para negociar com os formandos, ainda que firme no cumprimento de algumas regras básicas de funcionamento.

Os formandos revelavam, muitas vezes, dificuldade em lidar com a frustração quando não aprendiam e pareciam revoltados com isso. Enquanto formadora esperava que, ao imprimir seriedade à necessidade daquelas aprendizagens e ao adaptar os conteúdos e os materiais à faixa etária dos jovens e aos seus interesses, os formandos reagissem bem ao que teriam de realizar.

Por detrás deste comportamento dos formandos está, de acordo com Cármen Cavaco (2002), uma perspetiva da educação que adota como ponto de vista a dicotomia entre escolarizados e não escolarizados e que supõe, “um positivismo face aos saberes escolares”, mas também “um olhar estigmatizante sobre os que não frequentaram ou abandonaram precocemente a escola” (Canário, 2002: 10). Estes alunos sentiam esse estigma social e, por serem pouco escolarizados, apresentavam na sua maioria lacunas (ao nível da escrita, por exemplo) e talvez este fosse mais um fator que contribuísse para a desmotivação global.

No exercício deste meu percurso profissional fui experimentando, aprendendo com a observação dos formandos acerca do tipo de exercícios ou trabalhos que com maior agrado realizavam, numa estratégia de tentativa/ erro, até perceber qual a melhor forma de trabalhar com cada turma, e de ir ao encontro daquilo que os aprendentes pretendiam. Tal como refere Cármen Cavaco (2002), a aquisição de saberes resulta das experiências vividas: mecanismos de observação e experimentação (tentativa e erro). Os meus saberes foram adquiridos num contínuo de situações educativas, implicando um esforço sistemático de mobilização e adaptação do que fora anteriormente adquirido.

Julgo que para melhorar o desempenho no contexto da formação foi essencial procurar ouvir o que os formandos tinham a dizer sobre o trabalho desenvolvido, tentando ser um daqueles formadores que Marie-Christine Josso refere que se tornam “acompanhantes centrados na escuta dos aprendentes” (Josso, 2008: 118).

Neste período procurei informação teórica que me ajudou a perceber a essência e os objetivos da formação profissional. Apelei ainda ao apoio de colegas mais experientes que de alguma forma me ajudaram nesta tarefa de entender o meu papel na formação profissional.

Durante o tempo em que trabalhei nesta instituição participei na formação de turmas de jovens pouco escolarizados ao longo de cinco anos: cursos de nível 2 (equivalência ao 9º ano de escolaridade) e cursos de nível 3 (equivalência ao 12º ano). Nas turmas de nível 2, de forma geral, verifiquei que a autonomia que os formandos revelaram, de serem capazes de trabalhar sozinhos investigando um tema, era sempre mais limitada. Não conheciam um método de trabalho que lhes permitisse realizar e analisar as tarefas de forma mais autónoma ou crítica.

Apesar de, no final, os formandos realizarem um balanço positivo deste tipo de dinâmica, ainda revelaram alguma resistência a esta mudança de metodologia e mantinham-se dependentes da ajuda do formador para concretizar este tipo de tarefa. Aprendi sempre com os formandos, desde diferentes formas de agir com eles, a

definições de mim própria enquanto profissional, estando assim “permanentemente na situação de aprendentes que se formam na ação” (Canário, 2000: 142).

No contexto da formação creio ser importante a noção de existência de regras e de tempos a cumprir por todos, pois é o que acontece também na vida laboral. As regras a cumprir foram explicadas aos formandos para que as entendessem e reconhecessem em práticas simples, como cumprir o horário ou não comer na sala de formação.

Creio igualmente que o desenvolvimento da capacidade de adaptação a contextos de trabalho e o sucesso nas relações interpessoais constituem o outro lado das aprendizagens nestes cursos. Mais aprendi que o lado humano e das relações interpessoais ocupa, no trabalho com estes cursos, um lugar especial no processo de aprendizagem e no percurso de formação de cada um.

A disciplina de *Desenvolvimento Pessoal e Social*, na qual eu fui formadora, abordava, por exemplo, questões que se prendiam com formas assertivas de comunicar, de debater ideias, de partilhar e aceitar opiniões divergentes.

Nem sempre é fácil “falar a mesma língua” que os formandos e isso é fundamental para que haja um ambiente democrático, de entendimento, de negociação e de respeito.

A formação inicial em psicologia possibilitou a experimentação de algumas estratégias de contenção e desenvolvimento de apoio aos formandos. Lembro-me de ser chamada muitas vezes pelo diretor da instituição para o auxiliar a delinear planos de intervenção individual. Segundo Marie-Christine Josso (2008), cabe ao formador ir ao encontro dos aprendentes e ver como estes trabalham, acompanhá-los na ação educativa que devem percorrer, respeitando as regras e normas socialmente estabelecidas. Ou seja, enquanto formadores ou professores, deveremos escutar os nossos aprendentes e “devemos, nós mesmos, mudar, ajudar e acompanhar pessoas que vão ter de mudar” (Josso, 2008: 118).

As diferentes figuras na educação e na formação, “o instrutor” e o “militante”/ o “mestre” e o “passador” referidas por Marie Christine Josso (2008) fizeram-me refletir

sobre que figura eu seria e pretendo ser. Talvez no contexto da educação e formação, eu fosse uma mistura do “militante” (quando tentava levar os formandos a adotarem as minhas convicções) com a do “passador” (por tentar ajudá-los individualmente nos seus processos de aprendizagem).

Presentemente serei seguramente mais o “passador” (por me preocupar em saber para onde o formando quer ir e perceber como o poderei ajudar naquele determinado período a caminhar na direção que pretende). Uma dificuldade no trabalho com os jovens foi a resistência ao que era desconhecido. De acordo com Marie Christine Josso (2008), é através da história de vida que será possível entender estas resistências, ajudando os formandos (onde eu me incluo) a evoluir no seu processo de aprendizagem.

Na continuidade desta retrospectiva sobre o meu percurso profissional, surgiu ainda um trabalho que desenvolvi como psicóloga clínica, na área da minha formação inicial.

Tratou-se de um projeto, ao abrigo da alínea b) do n.º 1 da Portaria 1102/97, que possuía como entidade promotora uma Instituição Privada de Solidariedade Social de ensino especial. O trabalho consistia na avaliação, intervenção, no acompanhamento e encaminhamento de alunos do 1º e 2º ciclos com dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais.

Ainda nesta fase da minha vida profissional (2004-2008), no trabalho direto com os professores do ensino regular, adquiri saberes relativamente à forma escolar existente. Entre avaliações, relatórios e tentativas de implementação de estratégias diversificadas, constatei algumas vezes que a própria instituição escolar constitui uma barreira à implementação de programas de cariz mais adaptado às necessidades específicas dos alunos. Mesmo com a possibilidade de aplicação de medidas educativas específicas, os resultados escolares mantinham-se, na sua generalidade, aquém das expectativas.

1.4. Aprendizagens ao longo da vida – experiência mais recente

O conceito da aprendizagem ao longo da vida (ALV) surgiu num contexto de exigência social e conduziu os adultos ativos - empregados e desempregados - com qualificações, por um lado, baixas e, por outro lado, deficientemente reconhecidas, a procurarem oportunidades que resultassem na aquisição de novas competências, no reforço das capacidades e dos saberes que possuíam e no reconhecimento das competências já adquiridas.

Nesta perspetiva Paula Guimarães (2010), referiu: “A modernização da economia, o necessário aumento da competitividade e a introdução de novas tecnologias exigiam trabalhadores mais qualificados” (Guimarães, 2010: 784).

Ora, esta proposta, apesar de orientada para o desenvolvimento económico, possui um potencial mobilizador dos adultos, contribuiu para o aumento da sua participação, da mobilização social e cívica, e para eventuais oportunidades de mobilidade profissional e/ou reconversão profissional.

Complementarmente, a frequência de um processo de reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC), com recurso a metodologias como a narrativa autobiográfica e o balanço de competências, constituiu-se como um momento de pausa e reflexão sobre as aprendizagens realizadas ao longo da vida. O reconhecimento, validação e certificação de competências possibilitou a construção reflexiva de sentidos que os atores sociais atribuíam às experiências vivenciadas socialmente. Estas podiam ter decorrido em contextos informais e não-formais, de acordo com as situações e os contextos que eram vivenciados enquanto indivíduos inseridos nas dinâmicas sociais globais.

Em 2008, movida pela possibilidade dum contrato de trabalho de três anos, assumi funções de Técnica de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE). Para esta minha opção foi determinante possuir experiência profissional como formadora nas áreas da educação e formação de jovens e adultos. A iniciativa *Novas Oportunidades* era pouco conhecida,

então constituindo para mim uma nova experiência profissional, simultaneamente complexa e densa. Os adultos inscreviam-se em massa diariamente e eram seguidas as indicações da metodologia específica existente e as orientações da tutela da Agência Nacional para a Qualificação - ANQ IP.

Segundo Cármen Cavaco (2009) “as pressões resultantes da necessidade do cumprimento de metas repercutem-se diretamente na qualidade do acompanhamento dos adultos, o que pode ter consequências muito negativas” (Cavaco, 2009: 771-772). E o fato é que as metas propostas pela tutela para cada Centro Novas Oportunidades (CNO) para processos RVCC sempre foram muito altas, incompatíveis com a sua natureza e metodologia.

O Programa Novas Oportunidades vinculou, para a opinião pública, a oportunidade de uma educação para todos, com ofertas para a certificação escolar do ensino básico e secundário, orientadas para a prossecução de metas de certificação na população ativa, em Portugal. Esta visibilidade gerou uma elevada procura de informação pelos adultos, maioritariamente pouco escolarizados, que se dirigiram aos CNO para efetuar inscrições.

Foi também em 2008 que passou a existir esta nova função nos CNO, de Técnico de Diagnóstico e Encaminhamento (TDE), a quem competia a realização da fase de acolhimento e etapas de diagnóstico e encaminhamento, assumindo-se o CNO como uma “porta de entrada” com saídas educativas/formativas variadas, não se limitando ao processo RVCC.

A experiência de trabalho e o percurso de formação inicial em psicologia contribuíram para que eu manuseasse com alguma facilidade conhecimentos e técnicas, como entrevistas, questionários e grelhas de análise que eu utilizava enquanto técnica de diagnóstico e encaminhamento. Esta função encontrava-se inserida num projeto que concebe o acesso a todos os maiores de 18 anos e com o nível secundário incompleto, a uma oferta educativa/formativa mais adequada às suas motivações, expectativas e necessidades.

Do leque das minhas responsabilidades destaco o acolhimento do adulto, a orientação e condução das sessões de trabalho (individuais e de grupo) e de sessões de divulgação e esclarecimento face às ofertas formativas/educativas existentes. Competia-me a realização de entrevistas e a aplicação de materiais de diagnóstico e respetiva análise dos mesmos, a organização do encaminhamento para as respostas educativas e formativas internas e externas ao CNO, articulando com as respetivas entidades formadoras, organismos e estruturas regionais implicadas sempre que se justificasse.

A experiência e a aprendizagem foram-se desenvolvendo, também ao nível dos diferentes percursos para a obtenção da certificação escolar (1.º, 2.º, 3.º e secundário) a partir de diferentes percursos: RVCC, curso de Educação e Formação de Adultos (EFA), Formação Modulares, Ensino Recorrente, curso de Aprendizagem, curso Profissional, curso de Educação e Formação, curso de Especialização Tecnológica, Formação em Competências Básicas, outros (ex. Português para Falantes de Outras Línguas). O encaminhamento final, após a entrada no CNO, consistia numa decisão que correspondia a um determinado percurso formativo.

Houve, no entanto, uma procura de RVCC por adultos que não possuíam todas as competências do referencial de competências-chave do nível básico (Linguagem e Comunicação, Cidadania e Empregabilidade, Matemática para a Vida e Tecnologias de Informação e Comunicação) e secundário (Cultura, Língua e Comunicação, Cidadania e Profissionalidade e Sociedade, Tecnologia e Ciência).

No âmbito da missão dos anteriores CNO, após a realização de uma análise curricular, a escolaridade era comprovada através da certificação escolar /aprendizagem formal. Desta forma, foram por vezes excluídos adultos competentes, que não tiveram hipótese de demonstrar as capacidades que realmente detinham, fruto da sua experiência e das aprendizagens dela decorrente.

Os adultos, enquanto atores sociais, viam-se confrontados com um acesso diferenciado a diversos tipos de profissões ou trabalhos, consoante o seu nível de qualificação escolar e profissional.

Nesta linha, nos últimos anos em Portugal, assistiu-se a um mercado de trabalho que rejeita os que possuem qualificações mais baixas. Segundo Carmen Cavaco (2009), "Os dados empíricos permitiram evidenciar (...) a aposta em novas modalidades de oferta educativa, dirigida a adultos pouco escolarizados" (Cavaco, 2009: 21).

Posteriormente, e para contrariar essa tendência, a adesão foi reforçada com a inscrição obrigatória no CNO dos adultos desempregados, norteadada, creio, por "O facto de se ter em conta a voz das pessoas que estão em situações de exclusão social permite que elas se sintam identificadas, motivadas e com expectativas de um futuro de máximos" (Sanz Fernández, 2006: 61).

O público com o qual trabalhei foi na sua maioria o que Mathias Finger (2008) chamou de "grupos de risco". Para este público, a formação profissional serviu para controlar e minimizar os números do desemprego, daí que envolvesse sobretudo pessoas que já estavam em situações sociais mais frágeis ou até mesmo de exclusão social.

Foi numa encruzilhada que eu e os meus colegas formadores de adultos nos deparámos, pois a instrumentalização da educação de adultos face às necessidades da economia é oposta aos princípios humanistas que deviam nortear as práticas educativas. Esta oposição repercutiu-se nas práticas educativas diárias no contexto da formação.

Em grande medida, trabalhei para tentar desenvolver nos formandos uma "cultura de máximos", mas, na verdade, o trabalho do formador e do técnico foi pautado pela lógica do modelo económico produtivo.

Este modelo referido por Florentino Sanz Fernández (2006), coloca a aprendizagem ao serviço das necessidades económicas e empresariais, ao invés de se focar a formação "na aprendizagem de novas formas de participação e de integração social, às quais o modelo social e dialógico da educação de pessoas adultas está a querer responder" (Sanz Fernández, 2006: 64).

Ao mesmo tempo, a lógica de controlo das massas, que se associa ao modelo alfabetizador, continua latente numa sociedade que, na verdade, desenvolve uma cultura

de mínimos em adultos que deviam ser estimulados para desenvolver as suas capacidades ao máximo e para participar ativamente na cidadania, contribuindo, consequentemente, para a evolução da sua sociedade.

Penso que o modelo dialógico social deveria ter mais influência “nas práticas educativas da educação de adultos” (Sanz Fernández, 2006: 64). Mas é difícil contrariar a lógica economicista dominante, com vista ao lucro, que o modelo económico produtivo determina. Todavia, com os formandos trabalhei “num contexto de diálogo igualitário com as pessoas que queiram aprender” (Sanz Fernández, 2006: 61). Assisti com muito agrado a diferenças e mudanças de comportamentos e atitudes de muitos formandos, desde o meu encaminhamento como técnica de diagnóstico à respetiva certificação escolar (e/ou profissional).

No entanto a esperança é renovada com a mais recente e atual tutela dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional – CQEP, da responsabilidade da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional - ANQEP, I.P. Esta entidade tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Da anterior estrutura, a Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), surgiram alguns documentos reguladores da atividade do técnico de diagnóstico e encaminhamento: a *Carta de Qualidade* (Gomes & Simões, 2007) integrava a metodologia do CNO; a *Metodologia de Acolhimento, Diagnóstico, Triagem e Encaminhamento* (Milagre & Lopes, 2008) (organizada por etapas: acolhimento, diagnóstico e encaminhamento, contempla sessões de grupo individuais com os adultos); o *Catálogo Nacional de Qualificações* (CNQ) (um instrumento de gestão estratégica de qualificações de nível não superior que integra o Sistema Nacional de Qualificações, Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, e este instrumento inclui qualificações que abrangem 39 áreas de educação e formação).

Foi importante ter realizado a maior parte dos seminários e ações de formação recomendados pela ANQ, pois, após algum tempo a exercer a função de técnica de diagnóstico e encaminhamento, percebi que todo o saber adquirido permitiu realizar com maior eficácia um diagnóstico e um encaminhamento, para ofertas de qualificação, e o respetivo acompanhamento dos adultos no plano de qualificação pessoal.

Durante todo o meu percurso no CNO, foram várias as ações de formação externas promovidas pela ANQ a que tive oportunidade de assistir, assim como reuniões de trabalho com outros CNO, as quais foram permitindo enriquecer o meu percurso. Valorizo estes períodos sobretudo pelo seu potencial de partilha, uma vez que os tempos de encontro com outras equipas eram, muitas vezes, impulsionadores da troca de experiências e, naturalmente, de aprendizagem mútua.

Em momentos de formação das equipas dos CNO, foi muitas vezes tema de debate as potencialidades da educação informal e não formal e a aprendizagem experiencial adquirida ao longo da vida. Como refere Cármen Cavaco (2002), “ a educação informal apresenta-se como uma modalidade educativa não organizada, que pode ser intencional ou não, e que se designa de educativa em consequência dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos” (Cavaco, 2002: 26). Porém, nem todos os profissionais da área, sustentados na sua própria experiência, reconhecem o elevado potencial deste tipo de aprendizagem.

Importa mencionar que “o termo educação informal surge como complementar das outras duas modalidades educativas, a educação formal e não formal” (Cavaco, 2002: 29). Contudo, a verdade é que não é fácil atribuir resultados tangíveis na análise que é feita à narrativa autobiográfica e, por vezes, dependendo do tipo de discurso do adulto, torna-se difícil fazer a ponte entre a experiência narrada e a competência integrada num determinado referencial.

A narrativa autobiográfica serve de base a um inventário de capacidades e competências e traduz-se num portefólio que funciona como um recurso que o adulto

poderá utilizar. A história de vida tem sempre por base que toda a experiência adquirida, nos mais variados contextos (escolar, formativo, profissional, pessoal, social), era potenciadora da aquisição de saberes variados que, no seu conjunto, são o património pessoal de competências de cada um e podem dar direito a um certificado de reconhecimento desses mesmos saberes.

Embora a centralidade seja do adulto num processo de diagnóstico, o técnico de diagnóstico (TDE) e encaminhamento tinha um papel preponderante, na medida em que o mesmo era uma bússola que orientava e uma bengala que apoiava o indivíduo. É como o animador que trabalha tendo por base as potencialidades de cada um dos adultos, à luz daquilo que Florentino Sanz Fernández (2006) determina como o educador de adultos no modelo dialógico social, modelo esse que privilegia a aprendizagem de competências que permitam ao adulto interagir integrado numa realidade social e dinâmica.

Na relação TDE - adulto, a importância da informação prestada de forma segura e assertiva tornou-se numa condição essencial para a adesão dos formandos à proposta de encaminhamento mais ajustada. O estudo do perfil individual do adulto e o conhecimento das modalidades formativas de encaminhamento permitiu, em bom rigor, o acesso a alternativas de percursos mais adequadas e a negociação surge, naturalmente, numa lógica do mais adequado ao projeto de vida do adulto.

Esta ação como TDE prende-se com várias tarefas, tais como a inscrição no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa (SIGO), marcação e realização de sessões, solicitação de documentação (certificados, documentos), descrição de casos ao profissional RVCC e encaminhamento para grupos de processo RVCC, arquivo de documentação, emissão de diversos tipos de declarações, preenchimento de formulários e lançamento das diversas ações que constituíam as etapas do processo no SIGO.

Em fases de maior afluência de inscrições de adultos ao CNO, para realizar o diagnóstico das necessidades de formação, foi necessário reajustar-me aos objetivos

esperados. Neste propósito, surgiram os contributos da psicologia social enquanto formadora de adultos, a partir da análise dos resultados e comparação com metas e estatísticas mensais, e a sua comparação com as metas e objetivos delineados pela ANQ. Aqui, foi-me possível elaborar e apresentar estratégias e soluções de resposta para que o CNO se aproximasse do exigido pela tutela, procurando resgatar alguns casos de adultos suspensos e dando celeridade aos processos de outros.

Nas interações individuais ou grupais, nas dinâmicas de grupo, na capacidade de motivação e liderança, na gestão de reclamações, no(s) apoio(s) à equipa técnico-pedagógica, no apoio à coordenação e à comissão técnica (comissão certificadora), experimentei várias competências do intuito da psicologia social.

No conjunto das sessões individuais de diagnóstico, na definição do *Plano de Desenvolvimento Pessoal* e do *Plano Pessoal de Qualificação*, na entrega de certificados de qualificações e diplomas, bem como na contratualização da continuidade do percurso de qualificação e no levantamento de necessidades/ interesses/ aptidões vocacionais para formação a partir do Catálogo Nacional de Qualificações, mobilizei várias competências da psicologia de orientação vocacional e profissional.

Este trabalho mais próximo da área dos recursos humanos, fez-me mobilizar ainda as competências adquiridas no meu percurso inicial de formação, de orientação escolar e profissional (orientação vocacional).

Desde o início desta experiência que me senti uma profissional acarinhada por grande parte dos adultos que acompanhei e com os quais desenvolvi estratégias de trabalho em contexto de grupo e individual. Aprendi a adaptar-me ao inesperado, a gerir conflitos em sala e a lidar com pessoas amarguradas pela vida, tendo procurado sempre melhorar o discurso na entrevista de forma a facilitar a relação, já que em contexto de entrevista muitas são as confidências feitas e muitos os problemas de vida partilhados.

Aprendi igualmente que neste processo o cerne é o próprio adulto, sendo fulcral ajudá-lo a integrar as suas experiências de vida. Como referido por Rui Canário, a própria

“noção de experiência torna-se então central, relativamente a qualquer matéria objetiva” (Canário, 2008: 26).

Neste sentido, enquanto TDE, embora tivesse um guião de entrevista, procurei sobretudo encetar um diálogo semi-diretivo, de forma a potenciar o contacto com o adulto, suportado num eixo orientador, bem como numa abordagem empática por técnicas de escuta.

Dirigir os adultos para expor a sua vida exige o recurso a técnicas de escuta ativa, dando-se “valor à própria pessoa entrevistada e não apenas ao seu saber”, na medida em que se constrói, naquele momento, uma relação social entre os dois elementos, o que exige ao TDE uma atitude empática, sensível, atenta e capaz de gerir conflitos ou situações de tensão que possam surgir (Cavaco, 2002: 50). A partir daí, o diálogo tende a decorrer naturalmente, passando por todas as etapas relevantes da experiência de vida do candidato.

Contudo, nestes contextos lidamos muitas vezes com pessoas que não estão minimamente habituadas a falar sobre si e, mais ainda, que não reconhecem o seu próprio valor e as suas próprias competências, sendo recorrente as pessoas tenderem a responder de forma curta e perentória.

Cabe ao profissional desbloquear estes momentos e dar ao adulto pistas que lhe permita canalizar a sua atenção para a informação relevante e objetiva, bem como empregar orientações que lhes permita o auto redireccionamento. Frequentemente nestas circunstâncias os adultos consideram que não têm informações pertinentes para revelar, “interiorizam o estigma social (...) e desvalorizam os seus saberes e a sua cultura, ou seja, tudo aquilo que tem sido fundamental na construção do seu projeto de vida” (Cavaco, 2002: 23), o que fundamenta a importância destas funções acima descritas.

Nestes quatro anos e meio de experiência profissional no CNO, verifiquei que os adultos apresentaram motivações diferentes para a realização da sua inscrição. Este foi sem dúvida um aspeto difícil com que todos nos deparámos: a frequente ausência de

motivação da parte dos adultos, fruto desta obrigação que originava revolta e alguma agressividade para com os técnicos.

A partir de Novembro de 2010, com a publicação do Despacho 17658/2010, de 25 de Novembro, todos os desempregados inscritos no Centro de Emprego, que não tivessem concluído o 4.º, 6.º, 9.º ou 12.º ano de escolaridade passaram a ser obrigados a avançar para percursos de certificação, sob pena de perderem a inscrição no Centro de Emprego, bem como qualquer apoio social (Rendimento Social de Inserção ou subsídio de desemprego) de que beneficiassem.

Esta legislação fez com que o público aumentasse exponencialmente no CNO, exigindo novas estratégias e uma maior articulação entre todos os elementos da equipa.

Tratava-se, em muitos casos, de um público resistente, descrente, pouco autónomo, mas simultaneamente desafiante. Em condições sociais por vezes preocupantes, sentiam-se pressionados. Eram também, na sua maioria, os que vinham a uma primeira sessão e não tornavam a aparecer, por não se sentirem preparados para “voltar à escola” ou, então assumiam uma postura de oposição ao sistema, devido ao carácter obrigatório da participação.

Mas eram muitos os que aceitavam o desafio de dar continuidade a um percurso interrompido, muitas vezes por causa de exigências da vida e aceitavam a integração em cursos de educação e formação de adultos, formações modulares e processos RVCC, de acordo com o perfil individual.

Cruzei-me ainda com alguns adultos em que a certificação não foi sinónimo imediato de um emprego, é certo, mas sentiam-se mais valorizados pessoal e socialmente e com uma confiança que não traziam quando os conheci. Descobriram que sabiam mais do que pensavam.

O despacho em causa (Despacho 17658/2010, de 25 de Novembro) justificava a inscrição obrigatória no CNO com “a necessidade de reforçar as intervenções no sentido

de melhorar o padrão de qualificações da população ativa portuguesa, em particular da população desempregada”.

Outra dificuldade sentida sucedia no encaminhamento dos adultos que, não tendo perfil para RVCC, eram potenciais desistentes, por não conseguirem, na sua maioria, a disponibilidade necessária para frequentar os cursos EFA. Este tipo de questões reforçava o facto de o sistema não se adaptar à realidade de todos, sobretudo a uma grande realidade de pessoas com horários de trabalho cada vez mais exigentes.

Simultaneamente surgiram empresas que, claramente, não reconheciam os diplomas e certificados oriundos desta iniciativa, ainda que os mesmos tivessem o mesmo valor legal que os obtidos através do sistema regular de ensino.

Se já em 2008 Licínio Lima identificava problemas no passado, ao nível dos discursos políticos respeitantes à temática da educação de adultos (Lima, 2008: 31), a verdade é que, muitos anos depois, a realidade se manteve inalterada no meu ponto de vista.

Estas questões tiveram um enorme impacto no trabalho que desenvolvi, na medida em que, diariamente, procurei motivar, incentivar e orientar pessoas para a procura de ofertas que potenciasssem o seu currículo escolar e/ou profissional.

Levaram-me ainda a refletir sobre a urgência de mudança no sistema educativo, não uma mudança de imagem ou de nome, mas uma mudança estrutural e processual, mesmo ao nível dos processos RVCC e dos Cursos EFA e sobretudo ao nível da avaliação da qualidade dos processos que estavam a ser realizados a nível nacional e que careciam, muitas vezes, de rigor.

Nesta linha de pensamento também Rui Canário referiu a pouca orientação política para a área da educação de adultos nos últimos vinte anos (Canário, 2000: 59).

Atualmente, os CNO foram reconvertidos em CQEP – Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional e assiste-se à conclusão do ciclo 2008-2012 dos CNO, com o quadro comunitário de referência até 2014.

A portaria 135-A/2013, de 28 de março regulou a criação e o regime de organização e funcionamento dos designados CQEP. Estes centros apresentam-se como estruturas do Sistema Nacional de Qualificações e assumem um papel determinante na construção de pontes entre os mundos da educação, da formação e do emprego, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. São destinatários dos CQEP os jovens com idade igual ou superior a 15 e adultos.

1.5. Considerações finais

O contato e o conhecimento crescente do sistema nacional de reconhecimento, validação e certificação, permitiu-me a tomada de consciência da real importância de aprender ao longo da vida, ou seja, a aprendizagem que não se esgota no sistema escolar mas antes nos acompanha em todos os momentos, conscientes e inconscientes, da nossa vida, nos contextos pessoal, social, formativo e profissional. Nesta dimensão o exercício do trabalho é “produtor de competências” (Canário, 2000: 30).

Também as atividades de tempos livres, como as leituras que fazemos e os programas de televisão que acompanhamos, embora não tenham propriamente como objetivo uma finalidade estritamente educativa, são também, como refere Pain (cit. Cavaco, 2002: 34) “fontes de aprendizagem experiencial”, uma vez que permitem enfrentar as exigências em contextos diversificados.

Paralelamente, o percurso profissional surge, a este nível, como fonte privilegiada de aprendizagem, dado que “os locais de trabalho estão, também cada vez mais, impregnados de conhecimento” (Sanz Fernández, 2006: 15-16), conhecimento esse que, por vezes, ultrapassa as próprias funções e responsabilidades de cada um, tendo um elevado potencial formativo, ainda que não seja formal ou mesmo intencional.

Ainda a este nível, Alberto Melo (2008) refletiu sobre a questão da “validação e reconhecimento de práticas de aprendizagem que se desenvolvem fora da escola” nos mais variados contextos de vida (Melo, 2008: 99).

Ao longo destes treze anos trabalhei em diferentes estabelecimentos quer públicos, quer privados, com formandos de diversas faixas etárias (crianças, jovens e adultos) que exigiram da minha parte atitudes distintas na interação com os mesmos. Estas diferentes experiências profissionais (e pessoais) foram relevantes em termos de formação e de aprendizagem, bem como a atividade profissional que desenvolvi na área da educação de adultos e que me dirigiu a este mestrado.

Olhando para o meu percurso, diria que atualmente sou o resultado de todas as experiências profissionais anteriores, tendo cada uma sido rica e relevante para a construção do meu património pessoal de saberes pessoais e profissionais. Neste momento, continuo a aprender todos os dias da minha vida, porque valorizo a aprendizagem constante, tanto com as pessoas de mais idade, como com os mais novos.

Devo referir que o fato de ter tido contato diário com pessoas que fazem verdadeiros sacrifícios para se qualificarem, articulando a escola com vidas extremamente ocupadas, contextos familiares e horários de trabalho exigentes, levou-me a acreditar que também eu teria capacidade para, nesta fase da minha vida, me dedicar ao meu percurso académico.

No momento de decidir, optei pela educação e formação de adultos, por nela pretender continuar a trabalhar e considerar que necessitava de aprofundar e adquirir conhecimentos. De facto, faltava-me um olhar mais objetivo e contextualizado sobre a educação e formação de adultos em Portugal. Pelas razões acima mencionadas, considero extremamente profícua a oportunidade de ter um olhar mais abrangente e estruturado nesse domínio, com a perspetiva de poder continuar a contribuir para o futuro da educação e formação de adultos no nosso país.

Muito tenho ainda para aprender e uma das minhas ambições tem sido a evolução do saber estar e ser na relação profissional. Neste âmbito, trabalhar a nossa própria experiência de vida não é uma tarefa fácil: exige exercitar a memória e uma capacidade de reflexão que permita aprofundar o que é realmente importante e potenciador da aquisição de saberes.

Devo realçar que a redação da narrativa constituiu um desafio muito particular, dirigindo-me para a experiência do que é estar do outro lado e comprovar os meus saberes, a minha experiência profissional e, acima de tudo, as minhas aprendizagens formais, não formais e informais, nos mais variados momentos e com os mais variados atores - colegas, chefias, formadores jovens e adultos - com que me tenho cruzado.

Capítulo 2 - Enquadramento teórico no campo da educação de adultos

Este capítulo procura apresentar algumas definições de conceitos de um campo específico de práticas, o campo da educação de adultos, e, em simultâneo, discorrer sobre a perspetiva da sua transformação ao longo do tempo.

Rui Canário (2000) toma como ainda atual a definição adotada na conferência da UNESCO em Nairobi, em 1976, de educação de adultos que inclui,

“O conjunto de processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional (...) desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspetiva de um desenvolvimento integral do homem de uma participação no desenvolvimento socioeconómico e cultural equilibrado e independente” (Canário, 2000: 36-37).

Do mundo do trabalho, verificou-se, com maior visibilidade nos anos 90 do século passado, a procura de ensino pós graduado e de mestrado, na área da formação de adultos, refletindo também uma procura social de qualificação e certificação. Foram utilizados como sinónimos, de acordo com Rui Canário (2000: 32), os conceitos “educação” e “formação”, que coexistem e se sobrepõem aos conceitos “educação permanente” e “formação permanente”.

A formação profissional contínua constituiu “a vertente com maior visibilidade no campo da formação de adultos e cresceu exponencialmente no último meio século” (Canário, 2000: 39). Considerada como a solução, desenvolveu-se a ideia de que através da formação se resolveriam problemas de desemprego, mobilidade social, saúde e economia.

Posteriormente, chegou-se à conclusão de que a formação proporcionada de acordo com as modalidades escolarizadas não era eficaz. Tinha como base a perspetiva

da “racionalidade técnica”, concebida como momentos de ensino e de aprendizagem de técnicas, que abdicava da personalidade e da experiência dos formandos como principal recurso da formação.

Anteriormente, a formação adquirida num período inicial da vida e posteriormente reciclada garantia a estabilidade do emprego para a vida. Há algum tempo a esta parte, surgiu a necessidade de reconversão profissional, ou seja, a mobilização de saberes adquiridos em situações de trabalho, para situações de formação e destas para novas situações de trabalho, refletindo um processo de apropriação dos indivíduos. Como refere Rui Canário,

“ (...) as situações de formação, deliberadas, passam a ser encaradas como momentos formais de um percurso formativo, marcado por um processo de apropriação” (Canário, 2000: 42).

A importância atribuída ao saber experimental fez emergir novas práticas em torno do conceito de reconhecimento de adquiridos. O ponto de partida era o sujeito com os seus conhecimentos e não as suas necessidades.

Foi nesta sequência que surgiram as investigações em torno das histórias de vida, ou seja, em torno de processos auto formativo dos sujeitos que, a partir das suas experiências, realizam aprendizagens e adquirem saberes.

2.1 Os polos

A educação de adultos enquanto processo integra um campo quadripolar de práticas educativas, apresentado por Rui Canário (2000), designadamente a alfabetização, a formação profissional contínua, a animação sociocultural e o desenvolvimento local (Canário, 2000: 14).

Enquanto a formação profissional garantia a qualificação da mão-de-obra, a animação sociocultural reconhecia o carácter educativo da experiência vivida em contextos sociais diversos e exteriores ao universo escolar.

Em relação à alfabetização, também designada por práticas educativas de segunda oportunidade, reza a história que a “educação como um processo permanente” teve a sua origem na Revolução Francesa em 1792, quando o Estado tinha “a seu cargo a alfabetização dos iletrados, iniciativas associadas à formação profissional e à educação política visando o exercício do sufrágio universal” (Canário, 2000: 11).

Após a II Guerra Mundial, ocorreu a consolidação da educação de adultos. O processo de formação e de consolidação dos sistemas escolares nacionais, numa “lógica de extensão aos adultos, conduziu às modalidades de ensino de segunda oportunidade”. Os organismos internacionais do pós-guerra, como a UNESCO, empenharam-se para que a educação fosse para todos, e a conferência internacional de educação de adultos que ocorreu em Montréal, em 1960, reforçou a importância do “papel da educação de adultos nos processos de desenvolvimento económico” (Canário, 2000: 12).

O campo da educação de adultos diferencia-se em três planos distintos, refere Rui Canário: as práticas educativas, a diversidade de instituições implicadas e a diversidade da nova figura do educador (Canário: 2000: 13).

2.2. Os modelos dos educadores de adultos

Ao longo do caminho percorrido entre as aulas teóricas e as leituras referenciadas no mestrado, abordou-se de que modo a educação de adultos utiliza saberes de diferentes disciplinas e áreas, beneficiando dos contributos das Ciências da Educação e de outras.

O campo na educação não integra apenas práticas sociais de natureza educativa, mas também práticas sistematizadas de reflexão e de produção de novos conhecimentos, ou seja, um campo de investigação. Neste sentido, e ainda de acordo com Rui Canário (2000), os atores sociais são profissionalizados para o exercício da ação de formador ou educador. O mesmo autor afirma:

“O ofício de formador ou educador corresponde a uma multiplicidade de tarefas distintas, e também de diversas designações” (Canário, 2000: 17).

Aquando da pesquisa teórica acerca dos educadores de adultos, encontrei a referência a diferentes modelos educativos que tentam satisfazer a procura da aprendizagem dos indivíduos, correspondendo a cada um desses modelos um educador com um perfil diferente.

As referências teóricas fundamentam o fato de os modelos não deverem funcionar como categorias rígidas, muito embora lhes reconheça utilidade se utilizadas como ferramentas para estímulo da reflexão e melhoria de análises e práticas posteriores.

O modelo alfabetizador

Segundo Florentino Sanz Fernández (2006), o modelo “recetivo alfabetizador” prioriza a aprendizagem do uso dos códigos de leitura, e dos códigos de receção de mensagens, permitindo descodificar as mensagens literárias:

“É um modelo que dá primazia ao ensinar a receber, através da alfabetização, é facilitada a memorização, a recordação, a criatividade e o diálogo com os textos que lê (...). O objetivo

da aprendizagem era diretamente acadêmico e indiretamente social.” (Sanz Fernández, 2006: 16).

O formador que se orienta por esta perspetiva rege-se por um modelo centrado na alfabetização e na possibilidade de promoção escolar e académica, negligenciando a utilidade social dos conhecimentos ou saberes; o educando, por sua vez, foca-se na possibilidade de ser educado mais do que de aprender, limitando o seu potencial criativo.

O modelo alfabetizador escolar dirige-se a grupos vulneráveis e os resultados são (e serão) reprodutores da situação de desigualdade eventualmente existente. Só se aprende na sala de aula, a aprendizagem é formal, desvaloriza-se a experiência prévia ou as aprendizagens noutros contextos. O ponto de partida é o défice de saberes e não outras aprendizagens já desenvolvidas pelos sujeitos.

O modelo dialógico social

Ainda na segunda metade século XX, segundo Florentino Sanz Fernández (2008), a prioridade é dada à procura educativa, às potencialidades da aprendizagem, verificando-se mudanças radicais no enfoque da educação: o aluno é considerado um participante e protagonista que o professor devia orientar. O mesmo autor caracteriza o modelo “dialógico social” por:

“ (...) facultar aprendizagens de competências que permitam interagir, de forma reflexiva e imaginativa, na vida (...) da sociedade. É um modelo que dá prioridade à consciência crítica, ao pensamento, à participação e gestão social. O referente da aprendizagem não se reduz às competências da leitura e da escrita, (...) mas estabelecer um diálogo com os autores dos textos escritos, mas também destaca a importância das competências sociais (...). O objetivo da aprendizagem é diretamente social e indiretamente académico” (Sanz Fernández, 2006: 17).

O perfil do formador em relação à aprendizagem é interativo, o ponto de partida são as necessidades sociais de aprendizagem e a formação e a aprendizagem produzem-se

em todos os contextos, reconhecendo-se competências e conhecimentos que as pessoas já adquiriram. Este perfil assenta num projeto em que se quer desenvolver ao máximo as potencialidades de cada um e os formadores trabalham num contexto de diálogo, gerando públicos participativos e gestores da ação social.

O modelo económico produtivo

O modelo “económico produtivo”,

“ (...) concentra-se no ensino de competências da participação no sector produtivo. A formação contínua exerceu-se sobre exigências produtivas e novas competências profissionais. O papel do educador é o de gestor de recursos humanos, que seleciona aprendizagens em função da sua rentabilidade. O objetivo da aprendizagem é diretamente económico e indiretamente social” (Sanz Fernández, 2006: 18).

O autor refere-se à atualidade do modelo, verificando-se nos países desenvolvidos um significativo aumento da procura educativa por parte dos adultos. Assim, o público que mais participa é o sector da população adulta que mais procura a formação.

No entanto, a formação em competências e conhecimentos marginaliza a aquisição de sabedoria, sendo descuradas as necessidades de formação básica e a educação para a transformação social de determinados sectores da população adulta.

Em conclusão, na sociedade atual, acredito que, na senda de Florentino Sanz Fernández (2006), a educação de adultos deverá reivindicar uma maior comunicação entre os distintos modelos no âmbito educativo.

É desejável, na minha opinião, uma interação entre os “educadores alfabetizadores” (para os quais não existe outras aprendizagens que as da formação básica literária), os “educadores sociais” (centrados na aprendizagem de competências sociais) e os “educadores produtivos” (em que a aprendizagem é dirigida em função dos contextos do trabalho). Torna-se assim urgente construir uma interação entre os distintos modelos de educação de adultos (dominador, animador e gestor).

2.3 Os saberes escolares e a formação experiencial em Portugal

Considero entusiasmantes as práticas onde a aprendizagem segue a mudança, onde se aprende, por exemplo, por se ter mudado em consequência de uma determinada situação. Historicamente a educação de adultos correspondeu, segundo Matthias Finger (2008), “a uma consequência lógica dos movimentos sociais, a uma vontade de mudar a sociedade, de que são exemplo a alfabetização, a inclusão de adultos na sociedade, a formação operária, as lutas sindicais, a mudança social e os movimentos de justiça” (Finger, 2008: 17).

Existiram diversos exemplos de práticas educativas nas décadas de 1920 a 1940 e a partir dos anos 1960/1970 surge o contributo da UNESCO, a Organização das Nações Unidas para a Educação e Ciência, em Paris, na área da educação de adultos.

A educação permanente consistiu na junção dos diferentes movimentos e tornou-se para a UNESCO, num princípio importante, cuja ideia era promover a ciência e a tecnologia em todo o planeta, ou seja, “ (...) uma ciência única, uma espécie de humanização do desenvolvimento (Finger, 2008: 18).

Delineou-se um novo caminho nos anos de 1970 e 1980 em que o referente era a vida e as necessidades sociais, foi estabelecido o conceito de aprendizagem permanente e assistiu-se a uma evolução na educação de adultos. Vários relatórios, entre eles, os produzidos pela UNESCO, reproduziram uma realidade sociológica que veio impondo um modelo de aprendizagem do adulto, “ (...) menos escolarizado e infantil (...) ” como afirma Florentino Sanz Fernández (2008: 73).

O percurso da educação de adultos nos anos 1980, início de 1990, foi substituído pelo desafio da produção; assistiu-se a uma desvalorização do trabalho manual e a um incremento da mecanização da produção. O ideal da formação de adultos, o intuito de humanizar o desenvolvimento, definhou e deixou de existir.

Uma década depois, no final dos anos 1990, Florentino Sanz Fernández (2008:73) referiu que “reforçou-se o paradigma da aprendizagem, com maior prioridade à procura

de necessidades e foi concedido mais protagonismo aos aprendizes adultos”. Concluiu-se que, para aprender, além da via da formação, existia a via da experiência das pessoas adultas. Houve o reconhecimento do trabalho como um local de aprendizagem, em que a forma de aprender é praticando ou exercitando.

No debate sobre educação de adultos em Portugal, António Nóvoa realizou uma análise pertinente dos elementos fundamentais: o tempo, o lugar e os saberes da escola, (Nóvoa, cit. Canário, 2000: 3). Quanto ao tempo, no século XIX, o modelo escolar sobrepôs-se às formas tradicionais de aprendizagem e à transmissão cultural. A educação popular (junto dos operários) foi restringida ao espaço escola. Mais recentemente (no século XX), seguiu-se o ideal da “educação e da formação ao longo da vida” que conduziu a um outro entendimento da ação educativa, através da auto-formação.

Relativamente ao lugar (espaço destinado à aprendizagem ou ensino), no final do século XIX surgiram os primeiros edifícios escolares. Inicialmente a educação popular concretizava-se em associações e mais tarde através das práticas de animação cultural e de desenvolvimento local. Posteriormente tentaram-se cobrir as oportunidades educativas que existiam nos espaços de trabalho e de vida social.

Por último, e em relação aos saberes da escola, estes foram desvalorizados em prol dos saberes da experiência do trabalho, enquanto produtores de saberes pertinentes para a formação dos adultos. Ganharam uma nova dimensão os princípios da reflexão pessoal, da partilha coletiva, da cooperação profissional e da participação em iniciativas locais.

Nos processos da aprendizagem, e de acordo com a minha experiência, verifiquei a existência de uma base informal e formal. O acesso a estes saberes informais do processo educativo implica estabelecer uma rutura com o modelo escolar, tentando partir da definição das situações educativas através dos efeitos educativos e não através da sua intencionalidade.

Neste âmbito também Cármen Cavaco (2002) referiu que “a aprendizagem e a formação experiencial são processos de aquisição de saberes que têm origem na globalidade da vida, ou seja, associados à modalidade da educação informal (Cavaco: 2002: 26).

A educação informal resulta da ação do aprendente e do meio, num processo cumulativo, não organizado, não sistematizado e não intencional. Citando António Nóvoa, “Formar-se (...) é um processo que se confunde com a própria vida dos adultos (cit. Canário, 2000: 5).

Em síntese a valorização dos saberes deve passar por um processo apropriativo das oportunidades educativas vividas no quotidiano.

A educação permanente e a aprendizagem ao longo da vida

Cármen Cavaco nos seus estudos (2002: 123) preconizou a noção do homem enquanto ser inacabado, cuja formação depende de um processo permanente e da articulação das três modalidades de educação: formal, não formal e informal.

Os conceitos de educação permanente, que remonta aos anos de 1970, e da aprendizagem ao longo da vida, mais recente, vigoram ainda na constatação da procura de autonomia no conceito da educação de adultos. Citando Alberto Melo (2008):

“Relativamente à educação institucional, centrada nas escolas há no conceito da educação de adultos uma reivindicação de autonomia e de validação, reconhecimento de práticas de aprendizagem que se desenvolvem fora da escola, nos vários níveis da sociedade” (Melo, 2008: 98-99).

O movimento da educação permanente surgiu como constata Rui Canário (2000), nos anos de 1970 em oposição ao modelo escolar e num momento de impasse na educação. A publicação do Relatório *Faure* pela UNESCO constituiu “um ponto de viragem no pensamento sobre a educação” (Canário, 2000: 87) ao apresentar um

processo de “aprender a ser” por “oposição a uma lógica de acumulação de conhecimentos”.

Na perspectiva da educação permanente, norteadada pela continuidade do processo educativo, o indivíduo surge como sujeito da formação. No entanto, a educação permanente viu-se circunscrita ao período da educação pós escolar, quando foi associada à educação de adultos. Assim, a criação da Direção Geral da Educação Permanente, no início dos anos de 1970, foi orientada para o desenvolvimento da educação de base e da formação profissional contínua.

As finalidades da educação permanente (promoção social, cultural e cívica) foram substituídas pelas finalidades de aumentar a produtividade e criar emprego. Surgiu a metáfora de uma “sala de aula” (Dauber e Verne, cit. Canário, 2000: 89) à escala do planeta e a “desvalorização dos saberes não adquiridos através de modalidades escolares de educação” (Canário, 2000: 89).

O adulto foi considerado, um produto da sua experiência e nunca um produtor de experiências por José Alberto Correia (2008). A experiência adquiriu uma conotação negativa, já que constituía um obstáculo à readaptação profissional ou à reinserção profissional, como refere o mesmo autor:

“O sistema da formação e o sistema do trabalho sustentavam-se na aceitação do pressuposto que a experiência, quer de formação, quer de trabalho, é pré-formada, isto é, não se constrói no seu exercício, mas produz-se num contexto cuja organização e sentido é anterior e exterior à vivência da própria experiência. Assim se compreende como a formação assegurava uma ascensão social e profissional” (Correia, 2008: 61).

Deu-se uma viragem, nos anos de 1980, que envolveu a modernização da antiga profissionalidade, a capacidade de articular saberes heterogéneos para os transformar em competências operatórias. Numa lógica de reposição dos saberes experienciais, os adultos em formação deveriam refletir acerca da sua experiência, tornando-se seus co-autores. Nesta linha de ideias, Cármen Cavaco (2002) alertou para “o fato da aprendizagem ocorrer num contexto circunscrito às vivências do aprendente (...), ficando

dificultada a transferência dos saberes para outros contextos, o que é percecionado como uma limitação da formação experiencial” (Cavaco, 2002: 33).

Numa outra análise, mas sob a mesma perspetiva, as designadas “lógicas modernizadoras” (Lima, 2008: 48), não revelam sintonia com a cultura, as tradições e a própria experiência de vida dos adultos. Regista-se a incompatibilidade entre a designada lógica da educação popular e a lógica da formação e gestão de recursos humanos, pois constata-se

“ (...) por um lado uma lógica de controlo social, de regresso a orientações escolares” (...) de segunda oportunidade, conhecida por ensino recorrente; por outro lado, a lógica da modernização económica e da produção de mão-de-obra qualificada” (Lima, 2008: 33).

Neste sentido, Licínio C. Lima questionou a própria educação de adultos, quer a sua “identidade e viabilidade (...) em certos contextos (...), quer mesmo o próprio carácter educativo de muitas iniciativas de formação e qualificação” (Lima, 2008: 36). Referiu-se ainda o autor à teoria do “capital humano” na linha de uma “modernização” imposta, “controlada” e “funcionalmente adaptado às exigências do crescimento económico e da competitividade” (Lima, 2008: 45).

Também Rui Canário (2000), a propósito das comemorações do ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida, sustentou que a educação de adultos, em 1996 e 1997 em Portugal, assistiu a uma

“ (...) revalorização do investimento na educação e da ideia que a educação e a formação não podem restringir-se a etapas delimitadas da vida de cada pessoa, antes construir um processo que se desenrola ao longo de toda a existência” (Canário, 2000: 87).

Posteriormente, em 1998, foi publicado por uma equipa coordenada por Alberto Melo um documento de estratégia para o desenvolvimento da educação de adultos, de garantia de uma oferta pública, “abrangendo quatro áreas principais: a formação de base, o ensino recorrente, a educação e formação ao longo da vida, a educação para a cidadania”.

Este documento defendeu a “criação de um sistema autónomo e descentralizado, dotado de unidades locais, na criação centros de balanços de competências e de estruturas de validação de aprendizagens, bem como de um serviço central de creditação e registo das entidades intervenientes em educação de adultos, retomando a proposta da criação (...) da Agência Nacional de Educação de Adultos” (Lima, 2008: 47).

Consequentemente, as autoridades governamentais criaram a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) em 1999, tendo surgido os Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação e os Cursos Educação e Formação de Adultos (EFA).

Em termos conclusivos, e de acordo com Licínio C. Lima (2008), ao longo das últimas três décadas, a educação de adultos em Portugal foi sujeita a uma “diversidade de lógicas político-educativas”, um “hibridismo de orientações”, sujeita a uma fragmentação “das orientações políticas e governamentais” (Lima, 2008: 50).

A educação de adultos tem sido mais recentemente exposta a uma função apenas adaptativa e a cidadania considerada como um modelo ligado às necessidades económicas das pessoas. Orientada por “lógicas da empregabilidade e da competitividade”, a educação, tem sido alvo de “orientações modernizadoras” mesmo quando ainda existe um défice no acesso a níveis de educação básica (Lima, 2008: 34).

2.4 A formação contínua na educação de adultos

No contexto do período de 25 de Abril de 1974 a 1976, durante o qual a educação de adultos apoiava a cultura popular, a construção de uma consciência cívica e os processos de desenvolvimento local, verificou-se a influência dos ideais de Paulo Freire no que se refere ao trabalho de educadores de adultos e às suas práticas educativas:

“ (...) a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos. (...) Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual” (Freire, 1996: 92).

Ao longo do tempo, vários autores estudaram e refletiram acerca da identidade profissional dos educadores: “ (...) o ofício de formador ou educador corresponde a uma multiplicidade de tarefas distintas, e também a diversas designações (...) ” (Canário, 2000: 17); “ (...) artesão da complexidade e gestor de incompatibilidades (...) ” (Correia, 2008: 70-71); “ (...) orientador (*coach*) ou mentor que ajuda os indivíduos «gestores, profissionais ou trabalhadores» a refletir sobre as suas teorias na ação” (Finger & Asún, 2003: 49); “técnicos” com diferentes formações e experiências, que agem individualmente e coletivamente no quotidiano da organização (Lima, 2009); “agentes educativos” e “atores educativos”, “formadores, técnicos, profissionais de reconhecimento e validação de competências, mediadores de cursos EFA (Loureiro, 2012: 126); “técnicos da aprendizagem ao longo da vida” (Guimarães, 2012: 791).

Paula Guimarães preconizou que a educação de adultos envolve uma variedade de atores e contextos, que em conjunto com as políticas públicas fragmentadas e desarticuladas, não tem contribuído para a “profissionalização consistente dos educadores de adultos” (Guimarães, 2009: 205).

Na verdade a investigação bibliográfica dá conta de um crescente de novos contextos educativos como: associações de desenvolvimento local, associações culturais, Instituições Particulares de Solidariedade Social, fundações, centros de

formação, entre outros, que segundo Armando Loureiro “urge estudar” (Loureiro, 2012: 126).

Mais constatou Paula Guimarães (2009) que desde as políticas públicas de 1974 os educadores têm sido um grupo misto que muito recentemente se tornou mais coerente, no contexto da política de formação de adultos relançada no final da década de 1990, devido a três fatores:

“a) o estabelecimento de um mercado de trabalho, b) a definição de perfis profissionais (com especial destaque para as diretrizes legalmente estabelecidas e princípios), e, c) o valor atribuído à formação, seja inicial (com uma licenciatura, requisito básico para a entrada na profissão) ou contínua” (Guimarães, 2009: 217).

No contexto da globalização e da reestruturação da economia, as profissões da educação e formação de adultos tornaram-se apelativas para licenciados que procuravam um emprego. No entanto, salvaguarda a mesma autora, “a maioria não possuía conhecimento sobre a educação de adultos, enquanto domínio de reflexão teórica ou até enquanto campo de práticas” (Guimarães, 2012: 789-791).

Foi possível inferir que as ações de formação a partir de objetivos pré-estabelecidos não fomentam o desenvolvimento da educação de adultos nem uma reflexão crítica sobre o trabalho realizado. Neste sentido, o reforço das identidades dos educadores de adultos deverá partir da discussão dos desafios com os quais se confrontavam. O conhecimento profissional do grupo dos educadores de adultos tornou-se mais complexo, o que tem contribuído para uma melhor compreensão das especificidades do seu trabalho.

A ANQ, responsável pela execução da política de educação de adultos entre 2007 e 2011, procurou suprimir diferenças na implementação das ofertas formativas, implementando mecanismos de controlo como, a regulação da atividade profissional e as plataformas eletrónicas nas quais se registavam o trabalho realizado em centros.

Na sequência do referido anteriormente, foi precisamente este trabalho que conduziu à tendência para a normalização dos processos educativos e formativos,

associada à massificação das ofertas dirigidas aos adultos. Sucede-se a instrumentalização dos profissionais da educação de adultos e a sua submissão às prioridades dos CNO, o que impossibilitou a consolidação de intervenções educativas diversificadas e atentas às características dos adultos.

Contribuiu-se assim para a “desvalorização da intervenção em dimensões políticas e éticas, valorizando-se o domínio procedimental, políticas estas que instrumentalizaram a educação e formação de adultos na promoção de uma maior competitividade, descurando os princípios mais humanistas da educação de adultos” (Guimarães, 2009: 218).

Similarmente, Armando Loureiro e Telmo H. Caria (2012:14-15) denunciaram que os financiamentos de programas nacionais e europeus acarretaram dependências que poderiam direcionar os educadores de adultos para o desenvolvimento de uma prática baseada pela racionalidade técnica, a fim de assegurar a continuidade dos programas e das suas próprias funções e postos de trabalho.

Um conjunto de investigações nesta área tornou evidentes os limites das ações de formação talhadas unicamente num quadro de racionalidade técnica e clarificou as articulações entre uma dimensão biográfica e uma dimensão contextual nos processos de formação em contexto de trabalho. Assim, Rui Canário (2006) referiu:

“A exploração do método biográfico tem permitido captar, a partir da exploração da subjetividade dos professores, o modo singular como, em contexto de trabalho, são vividos e construídos, simultaneamente, percursos profissionais e percursos de formação” (Canário, 2006: 227).

Parafraseando, os profissionais formam-se na ação, numa lógica de resolução de problemas, com recurso a uma forte interatividade com os pares e os destinatários da ação educativa.

Na reflexão sobre as tendências de evolução na educação de adultos de diversos estudiosos, entre os quais Rui Canário (2000), foram enunciadas sugestões de formação para os educadores de adultos, como a que se transcreve, na qual este afirma:

“Um campo de práticas educativas e como campo de reflexão e de investigação que contribui para que no campo das ciências da educação se reequacionem as relações entre ação, formação e investigação” (Canário, 2000: 20).

Esta articulação torna-se evidente na corrente das “histórias de vida” que se constitui como estratégia de formação e metodologia de investigação. Neste contexto, António Nóvoa (cit. Canário, 2000) apresentou seis princípios que consistem numa orientação e reflexão referenciada nas histórias de vida:

- “ (...) Mais importante que formar o formador é refletir o modo como o formador se apropria do seu património vivencial (...) ”;
- “ (...) a auto - formação a partir da tríade do saber (conhecimentos), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes). A formação como um processo de transformação individual (...) ”;
- “A formação como um processo de mudança institucional, devendo constituir uma estratégia de formação em alternância, que viabilize uma ligação entre os espaços de formação e de trabalho”;
- “A formação enquanto produção em torno da resolução de problemas e não como resultado do consumo do saber. Estão implicados três conceitos da formação de adultos: formação-ação, formação-investigação, formação-inovação;
- “ (...) A formação deve organizar-se entre a reflexão e a intervenção, no desenvolvimento de um processo de investigação, ligado à mudança. A formação deve desenvolver nos formandos (as estratégias) as competências necessárias para mobilizar em situações concretas;
- “ (...) A formação passa pela capacidade de ultrapassar situações de acordo com a especificidade do adulto, enquanto resultado de um produto da sociedade em que vive” (Nóvoa, cit. Canário, 2000: 21-22).

Também Gérald Bogard (cit. Canário, 2000) defendeu uma perspetiva de educação socializante dos adultos, promotora da sua autonomização, qualificação e capacidade para conduzir a mudança. O relatório que elaborou marca uma rutura com três pontos:

- “ (...) pensar a educação e a socialização como um conjunto e reconhecer que a educação corresponde a um processo de construção de uma experiência (...);
- “ (...) uma dimensão nova do trabalho do formador que consiste em “apreender os problemas e construir as respostas educativas adequadas”;
- “ (...) a transição do adulto aprendente do centro da ação para co-produtor da sua formação. (...) ” (Bogard, cit. Canário, 2000: 24-26).

Em termos conclusivos, diversos autores verificam na formação contínua na educação de adultos “a existência de um traço comum à diversidade de formas, assumida por este campo de práticas e de investigação: um desenvolvimento das funções mentais”, no início e no final e “no acompanhamento do exercício da produção, do trabalho, da formação”, tendo-se ainda aferido a necessidade de uma “abordagem combinada das evoluções que afetam, em simultâneo, a produção e a investigação” sobre “as novas práticas de formação emergentes” na educação de adultos (Canário, 2000: 32).

2.5 Os saberes dos educadores de adultos

A propósito da questão das competências, prévias ao exercício profissional, as qualificações não constituem garantias irrefutáveis. Rui Canário (2000) referiu estudos que indicavam que a ineficácia das ações de formação se devia em parte à dificuldade em transferir as “aprendizagens realizadas na situação da formação, para as situações reais de trabalho” (Canário, 2000: 46).

A competência pode ser entendida como um produto da ação num determinado contexto e não como algo que existe previamente à ação. De acordo com Boterf (cit. Canário, 2000),

“A competência do especialista é fruto de uma combinação nova obtida por confronto com outros saber fazer individuais postos em comum” (Boterf, 0cit. Canário, 2000: 47).

Como ideia síntese, Rui Canário (2000) mencionou que o “percurso biográfico de cada profissional”, em simultâneo com “a estrutura organizacional das situações de exercício profissional”, e “os processos de socialização” que aí acontecem, permitirão “repensar práticas de formação, conferindo-lhes sentido e pertinência” (Canário, 2000: 47).

Também José Alberto Correia (2008), a propósito dos saberes dos educadores, defende a formação como “um espaço interdisciplinar” e “polifacetado” que exige a “permeabilização das linguagens da formação pelas da prática e da experiência”: no plano cognitivo à utilização da linguagem da prática (experiência) cientificamente instrumentada; no plano metodológico apoiando-se em instrumentos cognitivos e metodológicos suscetíveis de duplicação; no plano institucional, a formação deverá ter em conta a complexidade que a envolve, tal como a administração, a intervenção da organização do trabalho, a construção das trajetórias e carreiras profissionais, e por fim, no plano sociológico e ético a formação deverá procurar a resolução dos problemas sociais (Correia, 2008: 70-71).

Sob a perspectiva de Lima, “o conhecimento, os saberes e as aprendizagens dos técnicos de educação de adultos serão afetados por um vasto conjunto de dimensões e tensões que emergem nos respetivos contextos organizacionais” (cit. Loureiro, 2009: 22).

A complexidade organizacional onde se inserem os técnicos, a carga burocrática a que se encontram sujeitos, os requisitos de ordem técnico-formal a que têm de responder, a par de tensões evidentes a que se encontram expostos, representam alguns exemplos das tensões existentes.

Para finalizar esta reflexão sobre a formação contínua e dos saberes os educadores de adultos, importa referir a relevância de os educadores serem capazes de perspetivar os contextos onde estão integrados como constructos e não como dados adquiridos.

Em boa verdade, a técnica por si só, não garante o conhecimento, mas acompanhada de valências críticas, facilita o reforço da autonomia no trabalho da formação e educação de adultos.

2.6 Considerações finais

Neste capítulo foram abordados os pressupostos teóricos em que fundamentei o meu trabalho empírico e apresentadas algumas definições que me pareceram relevantes como a de educação de adultos, de educação e formação permanente ao longo do tempo.

Posteriormente referi a sua constituição como campo de práticas educativas e abordei o papel do educador de adultos, identificando modelos de educadores, nomeadamente o dominador, o animador e o gestor, demonstrando que as soluções deverão envolver a totalidade das práticas educacionais.

No âmbito do caminho da aprendizagem e a sua evolução na educação de adultos, analisei a importância dos saberes escolares, por um lado, e, por outro, a formação experiencial em Portugal, identificando uma viragem na lógica dos saberes experienciais na década 1980, durante a qual a educação formal, não formal e informal se encontravam presentes em todos os processos de aprendizagem vividos quotidianamente.

Seguidamente o estudo da educação permanente e da aprendizagem ao longo da vida permitiram reconhecer o trabalho como um local de aprendizagem e proporcionar um maior protagonismo aos adultos que desejassem aprender. Desta forma, a evolução histórica da educação de adultos em Portugal tem ditado um percurso de recuos e avanços fruto das políticas educativas intermitentes. Matias Finger (2008) indicou que a “educação de adultos acompanha o desenvolvimento da sociedade, o desafio do turbo-capitalismo em simultâneo o desafio das desigualdades, o desafio cultural e ecológico” (Finger, 2008: 18).

Seguiu-se a lógica da qualificação e certificação de adultos que perdura na atualidade, com um elevado grau de competitividade, por vezes no âmago das instituições, com as equipas a trabalhar de costas voltadas, na tentativa de serem as mais

“lucrativas” neste modelo económico produtivo, dominante nos dias de hoje, como preconiza Florentino Sanz Fernández (2006).

O educador de adultos foi descrito por vários autores nas suas atribuições, nos diferentes contextos e em formação contínua. Os seus saberes tornaram-se, por esta via, mais complexos e, como consequência, surgiu um maior conhecimento das suas competências como educador de adultos.

Como Rui Canário (2006) referiu acerca das mudanças que marcaram a educação de adultos, estas têm “consequências em termos pedagógicos no sentido de que conduzem ao desgaste da certificação de conhecimentos na educação escolar. Fará então sentido olhar para a escola como aquela instituição que prepara com a vida e não para a vida” (Canário, 2006: 246).

Capítulo 3 – Enquadramento do Trabalho Empírico

A redação da minha biografia conduziu ao surgimento de dúvidas e questionamentos relativos aos saberes dos educadores de adultos no contexto da escola e de um Centro Novas Oportunidades, que pretendo discutir neste trabalho de mestrado.

Neste trabalho empírico procurei analisar os saberes dos educadores de adultos na escola e no contexto de um Centro Novas Oportunidades a partir das seguintes questões centrais e orientadoras do meu trabalho:

1.º - Como me tornei no formador que sou? - O percurso formativo; momentos significativos; e a identificação de alterações.

2.º - O que aprendeu? - Aprendizagens concretas realizadas na experiência com os adultos.

3.º - Que balanço da atividade profissional realiza? - Preocupações, dificuldades e projetos.

Nesta parte do trabalho defini como objetivo a sistematização da informação recolhida através de entrevistas realizadas a profissionais de educação de adultos, com experiência profissional ao nível das ofertas educativas existentes em Portugal para adultos pouco escolarizados, tais como o ensino recorrente, os cursos EFA e os Processos RVCC.

Assim, este estudo visa a articulação entre a experiência dos educadores de adultos entrevistados e os elementos teóricos sobre o processo formativo dos educadores de adultos, decorrentes das leituras efetuadas.

Neste contexto da educação de adultos procurei avaliar o uso de saberes por parte de educadores envolvidos no processo educativo, sendo estes uma categoria de pessoas altamente escolarizadas.

Neste sentido, Armando Loureiro designa de “conhecimentos abstratos” os saberes relacionados com o que fazem, conhecimentos esses provenientes de vários tipos de

aprendizagens (Loureiro, 2009: 274). Estas aprendizagens são por sua vez provenientes da sua formação escolar e de formação profissional ou da experiência vivenciada.

A análise dos dados das entrevistas, que se segue, serviu então de base para a reflexão sobre as questões anteriormente referidas.

3.1 Percurso metodológico

Neste trabalho, considerei por objeto do estudo as representações dos educadores de adultos sobre o trabalho que desenvolveram. O objetivo selecionado para este trabalho envolveu o estudo dos saberes dos educadores de adultos no contexto da escola e de um Centro Novas Oportunidades (CNO).

A entrevista

A construção do guião para as entrevistas partiu das questões orientadoras para a realização da minha narrativa biográfica no âmbito da realização deste mestrado.

Neste estudo, a “estratégia metodológica” (Loureiro, 2009: 265) adotada foi a qualitativa, tendo-se privilegiado a técnica de entrevista como o instrumento de recolha de dados.

As entrevistas foram “semi-estruturadas” que de acordo com Costa (cit. Loureiro, 2009: 264) e segundo Almeida e Pinto (cit. Loureiro, 2009: 264), apresentam-se como “uma técnica não documental”.

De natureza qualitativa, o meu estudo envolveu poucos entrevistados, mas possibilitou a compreensão das situações estudadas. Um dos desafios que se coloca aos estudos de natureza qualitativa prende-se com a atribuição de sentido que o investigador deve dar à diversidade e abundância de informações presentes.

Nesta perspetiva, António Chizzotti (2003) defendeu que “as pesquisas qualitativas permitem colocar interrogações no âmbito dos estudos das ciências sociais e humanas”, com é o caso do presente trabalho. Os pesquisadores ao optarem por esta pesquisa “reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos de análise e descrição” sem contudo descurar o rigor e a objetividade. É reconhecida ainda a relevância da “voz dos atores sociais” (Chizzotti, 2003: 228-232).

Ainda na mesma linha de ideias, José Luís Neves (1996) afirmou que a pesquisa qualitativa permite “a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo”. É ainda frequente que se procure estudar os fenómenos segundo a perspetiva dos participantes, e a partir daí se situe a interpretação do pesquisador dos fenómenos estudados (Neves, 1996: 1).

Neste âmbito, relativamente ao tratamento da informação foi realizada a análise de conteúdo das entrevistas, onde se recorreu à descrição qualitativa e quantitativa dos conteúdos e das informações recolhidas, bem com à atribuição de categorias aos objetivos do trabalho (como se pode verificar no anexo 4). As entrevistas foram analisadas com base nos elementos identificados no enquadramento teórico.

Caracterização dos entrevistados

Os entrevistados eram maioritariamente professores envolvidos em práticas educativas inseridas no Programa Novas Oportunidades, com vários anos de experiência profissional como docentes. Todos os entrevistados eram licenciados (três em Línguas e Literatura Moderna, um em Estatística e Gestão da Informação que decorreu da realização de um bacharelato em Tecnologias da Informação e da Comunicação, e um em Psicologia Clínica e do Aconselhamento).

O percurso profissional dos entrevistados era marcado pela significativa experiência profissional, como educadores de adultos em escolas de ensino regular e profissional. O início de atividade profissional foi para três dos educadores, na década de 80 e a partir de 2000 para os restantes dois educadores.

Quatro dos entrevistados iniciaram o seu trabalho com adultos ainda durante o percurso académico no período de estágio, os restantes dois referiram que o trabalho com adultos constituiu uma oportunidade de trabalho em início de carreira.

Todos desempenharam funções de educadores de adultos no contexto do CNO de uma escola, tais como, a função de formador, profissional de Reconhecimento Validação

e Certificação de Competências (RVCC), formador e mediador de curso Educação e Formação de Adultos (EFA), e técnico de gestão financeira do gabinete de formação das Novas Oportunidades.

A recolha dos dados

Foi efetuado um pedido de autorização informal ao diretor do agrupamento de escolas da Lourinhã para ocupação de uma sala e a realização das entrevistas aos professores e técnicos da escola e do CNO.

As entrevistas decorreram ao longo do mês de Abril e de Maio de 2013 e tiveram uma duração variável, entre os 20mn e os 60mn.

Após autorização da gravação pelos entrevistados, procedi à aplicação de um guião de entrevista semiestruturada, ao qual prontamente responderam.

Posteriormente todas as entrevistas foram transcritas e analisadas. Nas entrevistas foi respeitado o anonimato dos entrevistados e foi atribuído um código de identificação a cada um (como se pode verificar no anexo 3 e 4).

3.2. Análise das respostas dos entrevistados

A análise de conteúdo permitiu aceder de forma objetiva ao conteúdo dos discursos.

Relativamente ao primeiro bloco de questões acerca do percurso formativo dos educadores de adultos, foram analisados os *percursos de formação inicial*, os *contributos da formação inicial*, o *início das práticas*, os *momentos significativos*, as *diferenças nas práticas* e as *alterações realizadas nas práticas* ao longo do seu percurso profissional.

Analogamente no segundo bloco de questões foram analisadas as *aprendizagens realizadas pelos educadores de adultos* e as *alterações individuais* consequentes.

A terceira questão remeteu para um *balanço reflexivo da atividade profissional* dos educadores de adultos entrevistados.

Percurso formativo

Na resposta à questão 1. *Como me tornei no formador que sou?*, constatei a existência de *percursos de formação inicial* dos educadores de adultos entrevistados academicamente longos e na área das ciências sociais e humanas. As diferenças dos atuais formadores são notórias no que respeita à formação académica superior e, portanto, mais longa.

Eram indivíduos oriundos da área das ciências sociais e humanas, o que constituiu algumas valias no âmbito da educação/ formação de adultos. Segundo Armando Loureiro integravam “uma categoria de pessoas altamente escolarizadas” (Loureiro, 2009: 274).

Relativamente à questão 1.a) *O que foi útil na sua licenciatura para o trabalho da formação com adultos?*, os entrevistados referiram, como *contributos obtidos na formação inicial*, a natureza metodológica do que aprenderam ao longo da sua formação académica:

- “ (...) as metodologias mais a nível da didática da disciplina que era o que se aplicava indiferente à população alvo” [E4];

- “Tudo o que se aprende na psicologia clínica e de aconselhamento, especialmente a construção de anamnese, as primeiras entrevistas, o tipo de acompanhamento dado, o saber lidar com situações mais ansiogénicas para os adultos (...)” [E6].

Os entrevistados tiveram, na sua maioria, dificuldade na identificação de contributos da sua licenciatura para o trabalho como educadores de adultos. Ao longo das entrevistas evidenciaram, por vezes, alguma dificuldade em distanciar a sua prática profissional de um lugar de “aplicação” e transformá-la num lugar de aprendizagem e reflexão.

Neste mesmo sentido, Rui Canário refere que “a aprendizagem é concebida a partir de um processo cumulativo e repetitivo de informação” (Canário, 2000: 104), em prejuízo da valorização da prática profissional através da figura do professor reflexivo.

Os entrevistados assumiram ainda a dificuldade em desvincularem-se da formação inicial, não se afastando do modelo escolarizado. Ora na verdade, desenvolveram estratégias de adaptação às necessidades atuais da formação de adultos:

- “Apesar de não ter formação de base para o ensino surgiu esta oportunidade do ensino das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como formadora (...)” [E8];

- “Não tive formação nenhuma para o ensino de adultos, apenas algumas formações que fiz ao longo do percurso no terreno” [E9].

Neste sentido, a identificação com o campo da educação e formação de adultos, destes entrevistados, realizou-se de forma gradual e lenta, tendo por base aprendizagens que resultaram das suas histórias de vida, como estudantes, da prática, suportando-se também nos conhecimentos dos colegas, que tinham mais experiência. Nesta perspetiva um entrevistado referiu:

- “ (...) fazer com que as pessoas se sentissem bem e procurar motivar as pessoas no sentido de um processo com mais-valias. Não ter medo de arriscar, sabendo adaptar as metodologias em articulação com os meus colegas formadores (...)” [E6] (2.a).

Neste contexto também Marie Christhine Josso (2002) afirmou que “o campo da formação de formadores não pode limitar-se apenas às dimensões técnicas e tecnológicas e necessita de uma componente mais profunda dos processos através dos quais as pessoas se formam”. Referiu ainda que o educador “forma-se a si mesmo” (Josso, 2002:8).

Este processo de “auto-formação acontece por meio da reflexão dos percursos pessoais e profissionais (...); na relação com os outros (eco-formação) (...) e através dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes e da sua compreensão crítica (hétero-formação)” (Josso, 2002:10).

Na resposta à questão 1. b) *Quando começou a trabalhar com adultos? o início da prática profissional* de todos os entrevistados, enquanto educadores de adultos, coincide com as primeiras experiências profissionais:

- “ (...) por volta de 87 antes de terminar o meu curso, comecei a dar aulas à noite. A minha primeira experiência foi com adultos” [E3];
- “ (...) praticamente no início do meu percurso, talvez no 3.º ano em que lecionei (...)” [E4];
- “A minha primeira experiência profissional foi com adultos em clínica privada e em consulta de Centro de Saúde. Posteriormente no CNO a vertente da educação e formação de adultos como profissional de RVCC” [E6];
- “Em 2004 no primeiro ano que dei aulas (...)” [E8];
- “Foi por mero acaso, por conveniência, porque me dava jeito ter um horário à noite. Foi uma experiência...na altura era muito nova com pouca experiência profissional (...)” [E9].

Ao longo da análise das entrevistas verifiquei que as suas formações iniciais não foram realizadas com o propósito de trabalharem na área da educação e formação de adultos. A entrada neste campo surge de forma casual, por exemplo, uma oportunidade de realização de um estágio, ainda que a maioria tenha referido que continuou ligada à educação de adultos por opção:

- “ (...) o facto de ser um público que considero muito mais rico pelas experiências que trazem, pela forma de encarar o ensino. Recordo que quando comecei a dar aulas à noite só estudavam aqueles alunos que queriam até seguir o ensino superior” [E9] (1.c));

- “ (...) é o empenho que as pessoas mostram e o interesse que têm na aprendizagem. Para eles tudo é alvo do seu interesse (mesmo o que não gostam) porque estão motivados (...) o adulto tem sempre essa vantagem: a motivação e a receptividade à aprendizagem” [E3] (1.c)).

Na resposta à questão 1. c) *O que o foi mais marcante nesse percurso: momentos mais significativos do seu percurso; ruturas; incidentes críticos?*, os entrevistados referiram como *momentos significativos*, maioritariamente a motivação dos adultos e as necessárias adaptações às ofertas educativas dirigidas aos adultos.

No discurso dos entrevistados e tendo em conta a diversidade de atividades docentes realizadas ao longo da carreira, registou-se um sentimento de gosto pela atividade profissional e a perceção da existência de um trabalho desafiante.

Os sucessivos currículos na educação de adultos, como no caso do ensino recorrente, tiveram um predomínio do modelo escolar. Na forma escolar, como Rui Canário (2000) referiu, tudo está previsto: o tempo, a forma, o espaço; a relação mestre-classe e a uniformização e homogeneidade que retira a capacidade de resposta à diversidade dos públicos. Este currículo correspondeu a um menu de informações, à repetição pelo professor e pelo aluno de saberes diversos e aos processos de avaliação pré-estabelecidos.

No entanto, existem construções curriculares que se afastam do modelo escolar, como na metodologia dos cursos EFA e do Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), onde estiveram integrados todos os entrevistados.

No ensino regular e nas várias vertentes do Programa Novas Oportunidades, os educadores deparam-se com constantes desafios profissionais que foram percecionados e ultrapassados com dificuldades, muito trabalho e empenho:

- “ (...) um novo projeto (...) me motivou também para adquirir mais conhecimentos nesta área, (...) As indicações, a forma como devíamos de atuar não era por vezes clara e explícita, (...) havia um conjunto de diretrizes que eram fornecidas pela ANQ, mas que na prática foi construída de acordo com o que encontrávamos no terreno... que tipo de linguagem, as terminologias que as pessoas entendem, os paralelismos que podemos associar para que se torne mais claro para os adultos. O papel do profissional de RVCC ... fazer o papel de apresentação do processo e temos que fazer de uma forma clara, cativante e explícita (...) ” [E6];

- “(...) metodologia de trabalho completamente diferente (...) Ao longo dos anos que trabalhei com adultos as coisas foram mudando significativamente (...) Exigia-se mais trabalho e ao professor também.”; “...a função do professor era mais de validação e não tanto de transmissão de qualquer tipo de conhecimento” [E4] (1d)).

Estes educadores caracterizaram o trabalho como exigente, mas em simultâneo como portador de valias, como o enriquecimento pessoal e profissional:

- “ (...) houve um crescimento muito grande não só a nível pessoal como profissional” [E6] (1d)).

Os entrevistados salientaram as relações humanas, as aprendizagens nos dois sentidos e o estímulo para procurar adaptar as teorias e procedimentos à ação educativa de adultos:

- “ (...) é a vontade de fazer uma aula boa para aquela turma porque sei que eles vão ouvir com atenção (...) ” [E3] 1. e);

- “ (...) é o empenho que as pessoas mostram e o interesse que têm na aprendizagem (...) estão motivados (...) [E3].

Ainda, segundo Matthias Finger e José Asún (2005), Malcon Knowles é considerado “o «apóstolo da andragogia». A andragogia é entendida como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (Knowles, cit. in Finger e Asún, 2005: 67), o oposto da pedagogia.

A introdução deste conceito nas ciências da educação deve ser entendido, segundo Rui Canário (2000), “no contexto da década de sessenta, marcada, por um lado, pela rápida expansão e diversificação da oferta educativa dirigida aos adultos e, por outro, pela procura sistemática das teorias e dos procedimentos mais pertinentes e adequados a esta nova população alvo da ação educativa deliberada” (Canário, 2000: 131).

Conforme defende o mesmo autor (Canário, 2005) em relação aos docentes, “o processo apropriativo requer a produção de mudanças na sua maneira de agir, no seu contexto de trabalho e no seu universo cognitivo” (Canário, 2005: 97). Deste modo, as novas práticas surgem como uma intenção reformadora.

Relativamente ao segundo aspeto mais referido nas entrevistas à questão 1. c), este prende-se com as adaptações realizadas no âmbito da experiência com diversas ofertas educativas dirigidas aos adultos:

- “ (...) adaptações pontuais de acordo com a faixa etária, de carácter relacional ” [E4];

Entendi, que os educadores de adultos, não menosprezando a educação formal, sobretudo o papel da escola e das aprendizagens aí realizadas, tentaram também segundo Cármen Cavaco (2002) “ (...) identificar outras vias, menos estudadas e reconhecidas, que têm um importante papel na aquisição de saberes ao longo da vida, evidenciando-se fundamentais no processo formativo das pessoas”, dando enfoque a modalidades de educação informal, à aprendizagem e à formação experiencial (Cavaco, 2002: 16).

Nas respostas à questão 1. d) *O que mudou no modo de trabalhar com os adultos até aos dias de hoje? Que diferenças consegue identificar?*, os entrevistados referiram-se em maior número às *diferenças na prática profissional*/função do educador, e a alguns aspetos de natureza metodológica do seu trabalho:

- “É muito diferente (...) em termos (...) de atitude do professor.” [E3];

De acordo com o trecho em cima transcrito, os entrevistados referiram as profundas diferenças nos aspetos de natureza metodológica, claramente evidenciados também na investigação realizada por Carmen Cavaco (2009).

No contexto dos Centros Novas Oportunidades, o profissional de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências correspondeu a uma nova atividade profissional que emergiu com o processo de reconhecimento, validação e certificação de competências. No exercício das suas funções assume várias posturas: “animador, educador e acompanhante”, que variam em função das situações e do solicitado pelos adultos (Cavaco, 2009: 691). Neste sentido, um dos inquiridos referiu o seguinte:

- “ (...) metodologia de trabalho completamente diferente (...) a função do professor era mais de validação e não tanto de transmissão de qualquer tipo de conhecimento” [E4].

As mudanças operadas na atividade profissional do educador, manifestam-se no uso de metodologias divergentes, mas também nas posturas diferentes que assumiam no decorrer das sessões de formação. Como foi afirmado,

“ (...) houve um crescimento muito grande não só a nível pessoal como profissional” [E6] (1. d));

- “Inicialmente tinha menos adultos mas eram motivados, (...) Tinha assim grupos muito heterogéneos, e tinha que conseguir dar-lhes trabalho diferenciado ao seu nível, para os ir motivando” [E8];

- “Os adultos eram muito interessados (...) Viam o ensino como algo muito útil (...) ” [E9].

Os educadores, por estarem ao serviço das potencialidades de aprendizagem dos aprendentes, revelaram uma vontade constante de motivar os formandos a não desistirem dos cursos que frequentavam e salientaram a importância da função de fazer um maior acompanhamento e mais individualizado dos aprendentes, no decorrer do seu trabalho, por enriquecerem com isto o processo de ensino – aprendizagem.

Em concordância, Marie-Christine Josso (2005) insiste na importância para o sucesso do processo de ensino – aprendizagem do formador ser capaz de ouvir, de acompanhar e de estar disponível para ajudar os formandos no decorrer dos seus percursos de aprendizagem.

Esta capacidade é entendida como sendo uma característica específica do formador, que faz um acompanhamento individualizado de quem aprende, diferente do trabalho e dos objetivos a atingir pelo professor na escola. Nesta linha de ideias, um dos entrevistados afirmou o seguinte:

- “ (...) as nossas aprendizagens não devem ser uma coisa estanque, (...) vamos aperfeiçoando cada vez mais (...) a singularidade de cada um marcava a diferença e é para essa diferença que temos de estar preparados e não para o todo” [E6] (2 b)).

Também os formadores de RVCC integrados nas equipas técnico-pedagógicas asseguraram um conjunto de funções que deram lugar à mudança do conteúdo funcional da atividade profissional do professor, pois “Desempenham funções ligadas ao reconhecimento e validação de adquiridos experienciais e competências, distanciando-se da função de transmissão de saberes” (Cavaco, 2009: 700). Como foi afirmado,

- “ (...) nova filosofia: deixámos de ser professores para ser formadores e os alunos passaram a formandos (...) trabalho muito específico que exige preparação dos recursos humanos” [E9] (2 b)).

Em meados do ano 2000 e com maior visibilidade a partir de 2005, as políticas públicas de educação de adultos dirigiram a sua atenção para a aposta na concretização do direito à educação daqueles que não puderam usufruir dessa oportunidade no passado. Neste âmbito um entrevistado referiu:

- “Ultimamente voltaram à escola muitas pessoas (...) dando-nos uma riqueza da perceção social dos problemas existentes (...)” [E9] (1 e)).

Assim sendo, a metodologia mais recente dos cursos EFA e Processos de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências integrou a educação não formal e informal, o que constituiu uma inovação face à predominante formalização da escola. A confirmar esta ideia, um entrevistado salientou:

- “ (...) metodologia de trabalho completamente diferente (...) a função do professor era mais de validação e não tanto de transmissão de qualquer tipo de conhecimento.” [E4] (1d)).

Como principais características dos cursos EFA e do processo RVCC destacou-se um método de trabalho ativo, a estrutura modular e o reconhecimento e validação de competências adquiridas ao longo da vida. Estas ofertas despertaram a motivação dos adultos e “ (...) porque ao assentarem em percursos educativos e formativos de longa duração, (...) encerravam em si possibilidades de inserção social e económica”, como refere Paula Guimarães (2011: 376). Neste contexto dois entrevistados referiram:

- “Os adultos eram muito interessados (...) Viam o ensino como algo muito útil para aprender e seguir” [E9] (1 d));

- “ (...) o público-alvo tinham imensa energia, estavam motivadas e queriam aprender” (E8).

Relativamente às respostas da questão n.º 1. e) *De que forma influenciaram o modo de ser formador?*, verifiquei que os entrevistados referiram como principal *alteração nas práticas*, na maior parte das respostas, a importância da adaptação ao grupo/ a atitude mais flexível do formador no trabalho.

Conscientes da complexidade crescente dos processos de formação, educação e aprendizagem de pessoas adultas, os formadores percorreram um caminho árduo entre a prática destes modelos isoladamente e a sua permeabilidade, a fim de alcançarem com êxito os objetivos da formação, ganhando os adultos através de estratégias de motivação diferenciadas e ajustadas ao perfil dos adultos.

Foi também interessante constatar que essa era também a atitude de alguns entrevistados perante os adultos:

- “Tem que haver sempre uma adaptação ao grupo que tenho à frente” [E3];
- “ (...) foi nos obrigando a adaptarmo-nos ao público-alvo (...) ” [E4];
- “ (...) e que fizeram com que eu me tornasse mais flexível e tentasse ir ao encontro dessas pessoas” [E9].

Ora, aqui é de relembrar os modelos de educação das pessoas adultas, designadamente o modelo recetivo alfabetizador, o modelo dialógico social e o modelo económico produtivo, e a relação que Florentino Sanz Fernández (2006) estabelece com a aprendizagem. Em diversas citações dos entrevistados foi possível identificar um hibridismo de perfis relativamente ao processo de aprendizagem dos adultos.

Como Florentino Sanz Fernández (2008) referiu, no séc. XXI, existem diferentes modelos educativos que tentam satisfazer a procura da aprendizagem por parte de pessoas. Cada um dos modelos caracteriza um educador de adultos com um perfil específico.

O educador com o perfil recetivo alfabetizador pretendia dos adultos a capacidade de “memorização, a recordação, a criatividade e o diálogo com os textos que lê.... O perfil do educador ficou definido pela figura dominante do professor”. Neste sentido, os educadores entrevistados evidenciaram alguma dificuldade em aceitar as novas práticas educativas como formação e identificavam lacunas em vez de pontos fortes que promovessem a reflexão e o sentido crítico nos adultos, como no exemplo seguinte:

- “Perdia-se a essência de dar aula, de ensinar, de transmitir conhecimento... faltava a componente formativa que é fundamental em qualquer processo de aprendizagem (...) nota-se uma enorme necessidade de formação. Existem imensas lacunas por preencher” [E4] (1 e)).

O educador com o perfil dialógico social oferece as “competências que permitam interagir, de forma reflexiva, na vida e na sociedade” (Sanz Fernández, 2008:75-76). Nesta perspetiva um entrevistado disse:

- “Atualmente foi cortada a possibilidade de todos terem acesso à cultura e ao saber, às competências... ativos, críticos, pessoas formadas para exercer a sua cidadania (...) No entanto a educação é para todos e não só para alguns” [E9] (3. a)).

O educador com o perfil económico produtivo “concentra-se no ensino de competências da participação no sector produtivo” (Sanz Fernández, 2008:75-76). Nesta linha de ideias um entrevistado referiu-se ao impacto social da iniciativa Novas Oportunidades e de como esta conseguiu cativar muitos adultos, permitindo a aproximação a metas antecipadamente definidas pela ANQ:

- “Os adultos eram muito interessados... apesar de já não terem a mesma facilidade para aprender, faziam um esforço muito grande para serem competentes e desenvolver capacidades na área. (...) O reconhecimento de adquiridos foi socialmente fantástico e permitiu às pessoas voltarem a aprender e abriu portas a quase toda a gente. Acho que foi uma das fases mais positivas no ensino de adultos pelo facto de que quase todos aprenderam. No início acho que havia muita qualidade e de facto foi muito bom. Havia muita diversidade de formação. Foi um momento áureo do ensino de adultos em Portugal.” [E9] (1 d)).

Aprendizagens realizadas

Relativamente aos dados obtidos através das questões 2. e 2.a) às *aprendizagens realizadas* pelos entrevistados: *O que aprendeu? Quais foram as aprendizagens concretas relativamente a modos, metodologias e instrumentos de trabalho? Como correu a sua aplicação (dificuldades, erros, dilemas, situações críticas)? O que foi mais marcante?*, estes indicaram uma maior significância na natureza metodológica do seu trabalho (os métodos pedagógicos, os objetivos da formação e a capacidade de os adaptar constantemente e de motivar os adultos):

- “ (...) aquilo que se pretende que o formando ou adulto façam (...) manter-me atualizada em relação aos métodos pedagógicos (...) a minha atitude dentro da sala tem que ser muito diferente (...) constante adaptação a um novo sistema, (...) metodologias (...) do ensino de adultos foram muito inovadoras (...)” [E3].

Por isso faz todo o sentido que se considerem educadores antes de professor ou formador, pois em concordância com Paulo Freire (2002) “...quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado...é neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos...” (Freire, 2002: 12).

Logo, o sucesso desta prática educativa passa muito pela cumplicidade e pelo trabalho de equipa de todos os formadores. A união dos formadores, a definição de modos de atuação e de trabalho pedagógico comuns, mostraram uma prática consistente e concertada.

Ao usarem modos de trabalho pedagógico mais cooperativos, de aprendizagem uns com os outros, estes educadores de adultos assumiram estas metodologias e assumiram também que aprenderam enquanto ensinavam. Neste sentido um entrevistado disse o seguinte:

- “ (...) trabalhar com adultos é necessariamente diferente, (...) é uma experiência muito enriquecedora (...) ” [E4].

A capacidade de reflexão crítica dos vários elementos da equipa tornou-se importante devido às recentes iniciativas que as atuais políticas de educação de adultos têm encetado.

Os entrevistados referiram ainda a experiência enriquecedora que constituiu a especificidade do trabalho com adultos e a importância do trabalho em equipa técnico-pedagógica:

- “Com uma excelente equipa técnico-pedagógica que se disponibilizou a colaborar, a aprender, a dinamizar atividades integradora (...) ” [E9].

Também a este propósito Cármen Cavaco (2009) referiu “a articulação, cooperação e partilha de informação entre os elementos das equipas como aspetos muito positivos (Cavaco, 2009: 723). Ora, estas reflexões constituem a possibilidade de continuar a ter uma compreensão crítica do modo como exercem a sua profissão favorecendo as práticas e fundamentalmente o seu ser pessoal e profissional.

E a mesma autora, referiu-se ainda à valorização das competências dos adultos, inicialmente protagonizadas pelo modelo escolar. Estas competências não deverão permanecer estáticas, mas evoluir para “o trabalho de inovação permanente, no seio das equipas, é fundamental para a construção de novas práticas sociais marcadas pela complexidade” (Cavaco, 2009: 723).

Por outro lado e de acordo com Armando Loureiro (2009), o conhecimento, os saberes e as aprendizagens dos técnicos da educação de adultos serão afetados por um vasto conjunto de dimensões e tensões que emergem nos respetivos contextos organizacionais.

Ora, a autonomia dos centros torna-se uma variável importante neste sentido, como refere Rui Canário (2002), em detrimento da ditadura proveniente dos órgãos da tutela. No entanto, “a progressiva valorização das “metas”, dos resultados quantitativos que as mais recentes políticas de educação de adultos em Portugal têm sido alvo, dificulta esta tentativa de reflexão e progressão de alguns profissionais (Canário, 2002: 23).

Ao nível das *alterações individuais* dos entrevistados, que a questão 2. b) *Porque ocorreram determinadas alterações na forma de pensar e agir?*, procurou obter, os entrevistados salientaram a importância do apoio do grupo de educadores, da capacidade de reflexão e a necessidade de formação específica dos educadores de adultos.

Foi necessário encontrar apoio na partilha e reflexão com os colegas de equipa. Os entrevistados manifestaram ainda uma crescente autonomização que lhes proporcionou uma maior satisfação profissional, e uma atitude mais aberta e flexível às necessidades dos adultos:

- “É importante (...) grupos de professores reunirem-se para pensar no que é que se pode fazer (...)” [E3];

- “ (...) anos que estive a trabalhar (...) foram uma mais-valia no sentido de aprender também a trabalhar com adultos. Ainda que não houvesse nenhuma orientação específica ao nível da minha própria formação, mas fui-me adaptando às orientações superiores, (...) e hoje sinto-

me capacitado para lecionar a adultos, (...). Não é tanto devido à formação mas devido à experiência acumulada” [E4];

- “ (...) as nossas aprendizagens não devem ser uma coisa estanque, (...) ” [E6].

Assim, os entrevistados consideram-se educadores com práticas reflexivas. Como Rui Canário (2000) designa as “práticas sistematizadas de reflexão” (Canário, 2000: 18) são importantes, pois o profissional reflexivo melhora o seu desempenho profissional, tendo consciência de que aprende através da análise e da reflexão sobre as suas próprias práticas profissionais.

Também neste sentido encontrei em alguns modelos de Florentino Sanz Fernández (2006) o apelo à reflexão dos educadores como ferramentas para estimular a reflexão e melhorar as análises e práticas posteriores.

Ainda de acordo com José Alberto Correia (2008), a intervenção educativa desenvolvida pelo professor não implica a substituição dos elementos educativos já utilizados, mas pressupõe um enriquecimento e diversificação dos seus elementos de trabalho. Esta reestruturação do trabalho pedagógico pressupõe uma revalorização dos profissionais, visto que este trabalho implica a utilização plurifuncional dos saberes experienciais. Assim, o propósito do professor “não é o de transmitir sentidos suscetíveis de contribuírem para a normalização, mas o de instituir mediações suscetíveis de produzirem sentidos para as experiências” (Correia, 2008: 68-69).

Por último e indo ao encontro da necessidade de formação específica referida pelos educadores de adultos, quando responderam à questão em análise, um entrevistado afirmou:

- “Não só o professor, que não era formador, não estava preparado para esta metodologia e os formandos também não estão preparados.” “É importante (...) grupos de professores reunirem-se para pensar no que é que se pode fazer (...)” [E3].

Neste âmbito, Paula Guimarães (2012) referiu que “a maioria não possuía conhecimento sobre educação de adultos, enquanto domínio de reflexão teórica ou até enquanto campo de práticas. A ANQ encomendou ações de formação contínua a entidades de ensino superior a partir de objetivos preestabelecidos” (Guimarães, 2012: 789-791).

Balanço reflexivo

A última questão 3. a) - *“Tem alguma preocupação principal, constrangimento, dificuldade, no seu trabalho atual? Que projeto gostaria de desenvolver neste momento?”*, tem como objetivo a realização de um balanço reflexivo do percurso profissional, também ele formativo, e a averiguação das aprendizagens feitas pelos docentes.

Quando questionados enquanto educadores de adultos, os entrevistados destacaram a ausência de projetos para a educação de adultos da parte da tutela, em paralelo com a existência de necessidades de formação dos adultos, e as constantes alterações e reformas percecionadas como fator desmobilizador dos formadores. A este propósito diferentes entrevistados referiram:

- “ (...) nós constatamos todos que há uma necessidade urgente de formar adultos e o que é certo é que (...) não há um projeto definido (...) ” [E3];

- “Atualmente foi cortada a possibilidade de todos terem acesso à cultura e ao saber, às competências (...) ativos, críticos, pessoas formadas para exercer a sua cidadania. Ainda há muita gente por formar. Há que desbravar este campo da educação de adultos. No entanto, a educação é para todos e não só para alguns” [E9].

Na verdade, a educação de adultos está atualmente dividida em dois pólos a que procura responder: por um lado, às necessidades de produção que o acelerado ritmo económico impôs e, de outro lado, à valorização do ser humano, que deve ter direito à educação, à participação social e à cidadania.

Esta dificuldade referida pelos entrevistados enquanto educadores, deve-se ao facto de considerarem o seu trabalho condicionado por uma tensão entre duas perspetivas diferentes: o uso de práticas educativas com vista à valorização do objetivo social da educação expresso no modelo dialógico social de Florentino Sanz Fernández (2006) e, por sua vez, o poder político, baseado no modelo económico – produtivo de Florentino Sanz Fernández (2006) exige o cumprimento de metas relativas ao número de formandos certificados.

Relativamente às constantes alterações e reformas percecionadas como fator desmobilizador dos formadores foi algo referido pelos entrevistados, Rui Canário (2005) caracterizou o denominado “mal-estar docente”, como um fenómeno que corresponde “a um processo de crise identitária dos docentes que tem também, na sua base, fatores como: o progressivo desencantamento relativamente à escola; a construção da escola de massas; a democratização do acesso à escola e a emergência de novas formas de regulação dos diferentes níveis de sistemas escolares” (Canário, 2005: 122). Neste sentido um entrevistado disse:

- “ (...) não sabemos o que vem a seguir, (...) vale a pena reformularmos o que temos para melhorar a nossa prestação (...) As diferentes reformas e metodologias têm vindo a desmotivar os professores” [E3];

-“ (...) nada durou muito tempo no ensino de adultos (...) cansa esta constante adaptação a um novo sistema ” [E3] (2a)).

A democratização do acesso à escola permitiu o alargamento da ação educativa a públicos distintos. Esta diversidade dos públicos educativos exigiu abordagens adequadas às suas especificidades. O Programa Novas Oportunidades surge com o objetivo de colmatar estas especificidades e dar resposta à procura dos novos públicos.

3.3 Considerações finais

A prática educativa/ formativa adquire novas formas de ação e, conseqüentemente, novos modos de trabalho pedagógico que passam pela atribuição do papel fundamental ao sujeito e à sua experiência. Neste âmbito um entrevistado referiu:

- “ (...) aprendemos com os outros, com as suas histórias de vida, (...) houve um conhecimento técnico que foi necessário aprender e que veio melhorar muito o conhecimento acerca da formação de adultos (...) [E6] (1 e)).

Esta nova filosofia de ensino exigiu um reajustamento ainda maior à atividade docente. Alguns educadores, ao serem confrontados com as novas práticas educativas, tiveram a tendência de escolarizar as novas práticas formativas. Neste contexto Cármen Cavaco (2009) afirmou que docentes com anos de experiência profissional depararam-se com um conceito de “escola” diferente que os obrigou a “esquecer” a prática clássica e a reformulá-la.

Um dos problemas identificados ao longo das entrevistas dos educadores de adultos entrevistados foi a falta de sentido para se encontrarem e refletirem sobre as práticas. Neste sentido, uma das entrevistadas referiu

- “É importante (...) os grupos de professores reunirem-se para pensar no que é que se pode fazer, exemplo dez professores juntam-se e fazem um trabalho, mas têm pouca motivação para fazer esse tipo de coisas neste momento” [E3] (2. b)).

Todos valorizaram ao longo das entrevistas a importância da partilha com colegas da experiência em educação de adultos, mas maioritariamente não evidenciaram capacidade de mobilização para se reunirem de forma estruturada e frequente. Vão assim assentando as suas práticas, como referiu Rui Canário, acerca do conceito da “hegemonia da racionalidade técnica” em ações de formação que induzem uma lógica de repetição da informação para com os formandos (Canário, 2005:122).

Penso que é precisamente nesta fase que mais devemos apostar no campo da formação de educadores de adultos. Numa formação profundamente enraizada na reflexão do que foi o percurso, as aprendizagens e o saber esquecer, o que faz sentido manter e o que devemos reformular. Como Carmen Cavaco (2009) nos seus estudos concluiu, penso ser fundamental assegurar a formação contínua, o acompanhamento e o suporte aos educadores de adultos.

Nesse sentido, considero importante conceber e desenvolver uma atividade que possa abordar a temática do potencial formativo do encontro de educadores de adultos para refletir as práticas. Esta será a proposta que tratarei no capítulo seguinte.

Capítulo 4 – Enquadramento do Trabalho Projeto

No âmbito da incursão empírica do trabalho e da minha narrativa autobiográfica em que procurei refletir sobre como me tornei na educadora de adultos que sou hoje, foram surgindo preocupações, constrangimentos, dificuldades e dilemas acerca da temática da educação e formação de adultos, designadamente a escassez de formações dirigidas aos educadores de adultos e à forma concreta como desenvolvem as suas práticas.

Esta proposta de projeto teve a sua origem nos dados recolhidos sendo que um dos problemas identificado, também referenciado pelos entrevistados, é a escassez de ações de formação dirigidas aos educadores de adultos que possibilitem a reflexão sobre o seu trabalho. Esta ausência afeta a sua autonomia profissional, bem como a criação de condições de trabalho dos educadores de adultos que se tem tornando cada vez mais técnica.

De acordo com Paula Guimarães, é em parte devido aos programas de financiamento que suportam os serviços públicos, que é debilitado o processo crescente de profissionalização. Também a popularização de princípios de gestão de recursos humanos que favorecem a avaliação de trabalho realizado de acordo com metas ambiciosas estabelecidas por políticas públicas, e o valor colocado sobre a intervenção de formadores de adultos, no contexto de economia políticas que usam a educação e formação de adultos para promover maior competitividade, enquanto ignoram os princípios mais humanistas e radicais da educação de adultos (Guimarães, 2009: 217-218).

De forma a colmatar esta lacuna, neste capítulo irei propor um projeto de formação, de acordo com o que foi definido por Marie-Christine Josso (2008), acerca da importância de “aprender a viver e a gerir as mudanças” (Josso, 2008: 115). Ora, estas mudanças, podem estar no meu entendimento relacionadas com a natureza heterogênea da educação de adultos, envolvendo uma rica variedade de atores e contextos. A autora referiu-se na perspetiva da educação à importância do desempenho de um papel

fundamental nos processos de mudança e alertou para a dimensão formativa das ações e atividades educativas (Josso, 2008: 117).

Os educadores de adultos foram desenvolvendo um conjunto de saberes abrangentes, de informação, orientação, avaliação de necessidades educativas, de auto avaliação, de criação de materiais apoiados nas novas tecnologias da informação e comunicação, entre outros. Estes saberes foram adquiridos na prática, dado não existir formação inicial no campo específico da educação de adultos e a formação contínua ser esporádica.

Neste sentido, considere um dispositivo de formação que se centra sobre o trabalho dos educadores de adultos, nomeadamente em que consiste o seu trabalho, o que é que aprendem e como aprendem. Esta proposta vai no sentido da sugestão de Marie Christine Josso que apostou no uso das histórias de vida na formação e falou-nos de abordagens autobiográficas que permitem a cada um caminhar para si e tornar-se formador (Josso, 2002: 11).

Nesta perspetiva, também Rui Canário profere que uma “interpenetração da dimensão da ação e da dimensão investigativa torna-se particularmente evidente na corrente das histórias de vida que são de forma simultânea, uma estratégia de formação e uma metodologia de investigação” (Canário, 2000: 20).

O objetivo geral desta proposta projeto será conduzir à reflexão do trabalho desenvolvido pelos educadores de adultos, baseado nas narrativas autobiográficas. Pretende-se que no final sejam capazes de responder à pergunta: “Como me tornei no educador de adultos que hoje sou?”. Concomitantemente a evidenciação de problemas e sua solução, a partir de relatos de vida constituirá o objetivo específico desta proposta de formação.

De modo a dinamizar a reflexão do trabalho dos educadores de adultos, baseado nas narrativas autobiográficas, proponho a implementação de uma ação de formação

centrada nos educadores de adultos (e menos nos conteúdos), permitindo através dos exercícios desenvolvidos despoletar a capacidade para partilhar, refletir, discutir e analisar. Mais concretamente, a proposta de trabalho que será colocada aos educadores participantes centrar-se-á na explicitação e análise do percurso formativo associado à dimensão profissional enquanto educadores de adultos. Na narrativa caracterizar-se-á e analisar-se-á momentos, contextos e pessoas determinantes nesse percurso formativo.

Pretende-se que a análise vise a articulação entre o percurso formativo individual e os elementos teóricos sobre o processo formativo dos educadores, consequentes das leituras recomendadas neste Mestrado. Deverão ainda os intervenientes neste projeto refletir acerca da(s) metodologia(s) utilizada(s) concretamente sobre os pontos fortes e fracos associados.

Na linha de pensamento de Marie Christine Josso, as histórias de vida vão poder ajudar-nos a perceber como “deveremos, nós mesmos, mudar” já que vivemos numa sociedade em mutação (Josso, 2008: 118). A evolução da sociedade e a abertura da escola a novos públicos diversificaram e exigiram respostas mais abrangentes e diferenciadas, em consequência da mudança do público-alvo, das metodologias e, principalmente da diferença de lógicas entre o ensino regular e as novas práticas educativas.

As metodologias utilizadas serão de caráter individual e de grupo, assim como participativas e ativas, como a discussão em grupo e a apresentação em grupo das conclusões. A opção também por uma metodologia de grupo, como afirmou Barbier (1993), permite obter soluções inéditas, porque as técnicas de grupo possibilitam a reunião entre pessoas diferentes entre si, o que facilitará o *transfer* das representações individuais (Barbier, 1993: 186). Neste contexto surgirão certamente novas possibilidades de atuação e estratégias diferenciadas de resolução de problemas.

Este projeto terá como público-alvo os educadores de adultos que foram entrevistados e que se encontram a trabalhar na educação de adultos. Perfazem um

grupo de cinco, mas outros cinco colegas com idades, formação inicial e percursos de formação semelhantes poderão igualmente integrar o grupo no caso de manifestarem interesse.

A orientação e dinamização deste dispositivo de formação será efetuada em conjunto com um(a) formador(a) com experiência no campo da educação de adultos e será aplicado na escola, com a autorização da respetiva direção, onde trabalham os educadores de adultos por mim entrevistados na sequência do meu trabalho empírico.

Este dispositivo de formação intitular-se-á “Percursos Formativos em Educação de Adultos” e possibilitará a obtenção de formação na área da educação de adultos, nomeadamente em histórias de vida como metodologia de formação, em saberes experienciais e reconhecimento de adquiridos.

A programação das sessões será constituída por sessões de grupo e sessões de tempo de trabalho individual. Terá 12 sessões de formação ao longo de dois trimestres, sendo que cada sessão terá a duração de duas horas, nas quais se pretende que os educadores de adultos consigam, através de dinâmicas desenvolvidas, identificar soluções de problemas através dos relatos de vida e da orientação do suporte teórico.

O primeiro trimestre terá a seguinte programação:

A primeira sessão será em grupo e proceder-se-á à explicação dos objetivos do dispositivo da formação, dos trabalhos e da avaliação. Os educadores participantes serão convidados a apresentarem-se ao grupo (apesar de já se conhecerem), no sentido de realizarem uma breve retrospectiva do percurso profissional percorrido até então. Trata-se de uma sessão da formação centrada em cada um dos educadores de adultos com o objetivo que individualmente cada um partilhe no grupo a história de si próprio.

Na segunda sessão, em grupo, será apresentado brevemente o suporte teórico recomendado relativo às histórias de Vida e narrativas biográficas e ao campo da educação de adultos.

Na terceira sessão, em grupo, mas sobretudo de trabalho individualizado, passar-se-á à escrita e à leitura, centrando nas biografias dos educadores, procurando realizar uma história articulada em que os educadores identifiquem os incidentes críticos/ruturas durante as quais adquiriram competências ao longo da sua vida.

Na quarta sessão, de trabalho individual, será realizado um ponto de situação entre a formadora e cada educador participante. Proceder-se-á à definição de momentos charneira, modos de aprendizagem e apoio em dúvidas na realização do trabalho solicitado.

Na quarta, quinta e sexta sessão será efetuada a apresentação e reflexão em grupo dos trabalhos que cada educador participante realizou até então. O objetivo será a reflexão acerca do modo como ocorreram as aprendizagens e a aquisição de competências, procurando identificar a importância da reflexão e partilha de experiências enquanto processo formativo.

Será também indispensável que no final do primeiro trimestre (sexta sessão) os educadores participantes possam fazer a sua primeira autoavaliação respondendo à seguinte questão: “Em que contextos consegui desenvolver aprendizagens e adquirir competências?”

O segundo trimestre a programação iniciar-se-á com a sétima sessão a ocorrer em tempo de trabalho individual. O objetivo desta sessão será a análise e articulação da narrativa dos participantes com o suporte teórico referenciado inicialmente. Serão ainda efetuados o balanço das atividades realizadas no primeiro trimestre e a planificação do segundo trimestre.

Na oitava sessão, em grupo, a formadora procederá à apresentação de outra parte do suporte teórico recomendado relativo à “Formação experiencial e o reconhecimento de adquiridos.

Na nona sessão, em grupo, mas de trabalho individualizado, será retomada a escrita da narrativa de vida.

Na décima sessão, em grupo será apresentado por cada educador participante os principais pontos do seu relato de vida, tais como momentos charneira dos contextos de aprendizagem.

Na décima primeira e décima segunda sessão, uma vez concluída a narrativa dos formandos, refletir-se-á sobre as seguintes questões: O se pode ainda fazer? Autonomia/dependência do trabalho que desenvolvem? Tecnicização/carácter abrangente do trabalho dos educadores de adultos?

Nesta linha de pensamento Paula Guimarães expôs a tendência existente para a padronização dos processos de educação e formação, no que se refere a obedecer a um conjunto de princípios de ação que, ao tentar garantir que os adultos beneficiam das condições de acesso idênticas e de medidas para o sucesso, levam à formalização e padronização da educação e processos de formação.

A formalização e padronização de práticas encontram-se relacionadas com metas ambiciosas das políticas públicas e da massificação das formas de prestação. Sugere ainda que a instrumentalização de educadores de adultos é um impedimento poderoso para a consolidação de intervenções educativas que sejam mais atentos às características dos adultos e das comunidades a que pertencem. Neste contexto, os formadores de adultos parecem estar a ver a sua autonomia profissional adiada e, portanto, a assistir a um enfraquecimento constante do processo de profissionalização (Guimarães, 2009: 216).

A avaliação deste dispositivo de formação será qualitativa, a partir dos trabalhos realizados ao longo da formação. A avaliação final será composta por duas partes diferenciadas.

Na primeira parte será solicitado a entrega de um balanço reflexivo e crítico sobre a experiência como educador de adultos. Na segunda parte será solicitada a entrega da reflexão sustentada teoricamente pelo campo da educação de adultos. No final do primeiro trimestre, deverá ser entregue um relatório do qual faz parte a narrativa

biográfica onde serão identificadas etapas, momentos significativos, problemas e angústias da prática presente dos educadores de adultos. No final do segundo trimestre, será necessário entregar uma reflexão teórica a qual se traduzirá num trabalho individual de investigação do próprio percurso, suportado nas leituras recomendadas sobre o campo da educação de adultos.

Através desta proposta de formação pretender-se-á promover a capacidade de transformação da relação dos educadores consigo próprios e com a forma de refletir sobre si mesmos.

Nesta perspetiva Marie Christine Josso (2002: 117), referiu que o trabalho biográfico realça o processo de formação e do conhecimento em ação. Ainda nesta dinâmica, António Nóvoa a propósito do Projeto *Prosalus*, referiu que a principal referência teórica são as histórias de vida (cit., Canário, 2000: 20).

Espera-se que com este dispositivo de formação os educadores fiquem mais atentos às ideias, representações e valores que orientam os atos mais banais como nos momentos de rutura, de novas orientações, de escolhas a fazer.

Balanço final

A realização deste trabalho serviu para clarificar ideias sobre o que tenho vindo a aprender e sobre o modo como eu própria tenho desenvolvido as minhas práticas enquanto educadora de adultos nesta minha caminhada profissional.

A tomada de consciência do meu percurso de vida foi uma fonte de conhecimento de mim mesmo, uma ajuda para reformular o meu projeto de vida. Aprendi a refletir sobre o que tenho feito no plano da formação e de projeto de vida; não apenas o que fiz, mas porque o fiz. Neste contexto, Cármen Cavaco considera “indispensável a valorização dos saberes experienciais para que ocorra a produção de novos saberes” (Cavaco, 2009: 49).

Assente na escuta de experiências partilhadas por educadores de adultos, como eu, este trabalho empírico, contribuiu definitivamente para o meu enriquecimento profissional e pessoal. Como se articulam os saberes dos educadores de adultos? Esta foi a questão que procurei responder.

Retomando as ideias fortes da análise dos dados foi possível verificar que os educadores de adultos entrevistados realizaram formação superior, sendo portanto bastante escolarizados, e todos manifestaram um esforço de adequação dessa formação ao campo da educação de adultos. O aprender a ser educador de adultos era entendido como uma consequência da prática, da experiência de todos os dias. Reformulavam e adaptavam metodologias de acordo as necessidades do público-alvo.

Os educadores de adultos entrevistados assumiram as diferenças que existem entre as funções do professor e do educador de adultos. Inicialmente ligados à educação de adultos por acaso, mantiveram o trabalho neste domínio por opção. Percecionaram o seu trabalho com os adultos como desafiante e motivador. Contudo, apresentaram algum cansaço das reformas e incertezas que caraterizaram as políticas públicas da educação de adultos.

A fragmentada e desarticulada natureza das políticas públicas não têm em nada favorecido a profissionalização consistente de educadores de adultos.

Nesta perspectiva, Paula Guimarães referiu-se à importância da formação especializada para este processo. Como a educação de adultos é heterogênea, e uma vez que muitas das políticas para o setor têm sido esporádicas, a profissão de educador de adultos nunca foi realmente estruturada. Justifica ainda que por isso, existem diversas profissões relacionadas com a promoção de iniciativas para a educação, formação e aprendizagem de adultos (Guimarães, 2009: 205).

Os educadores de adultos entrevistados, na sua maioria, continuaram ligados ao diagnóstico de necessidades de formação dos adultos, subestimando a experiência prévia dos adultos. Na sua maioria utilizaram nas suas práticas os três modelos da educação de adultos de Florentino Sanz Fernandez (2006), dando lugar a um perfil híbrido de educador.

Os educadores de adultos assumiram a sua formação como um processo em atualização, e foram sensíveis ao *feedback* dos adultos. Procuraram o apoio dos colegas de profissão e não apreciavam o trabalho isolado mais característico do professor.

Apesar dos constrangimentos percebidos como desmotivantes, todos os educadores de adultos entrevistados fizeram um balanço positivo da experiência de trabalho com adultos. Reivindicaram a continuidade do investimento na educação para adultos, pela tutela, como forma de almejar aos princípios de convivência sã e equilibrada em sociedade.

Neste trabalho, procurei aprofundar o conhecimento relacionado com os saberes dos educadores de adultos, as dificuldades que encontraram para desempenhar as suas funções e a forma como adquiriram saberes para desempenharem essas funções. Como refere Rui Canário, “a experiência só é formadora se passar pelo crivo da reflexão crítica” (Canário, 2000: 111).

Destaco ainda algumas tensões: o ser professor ou ser educador de adultos; respeitar as necessidades e os problemas dos adultos ou “dar” o programa; seguir o

“programa” ou ter autonomia para pensar a educação de adultos. Penso que os educadores de adultos entrevistados viveram na dúvida permanente de como atuar.

Parece ser consensual o reconhecimento de uma complexidade inerente às funções assumidas pelos educadores. A escola como território educativo formal integrou modelos educativos não formais. Nesta linha de ideias, Rui Canário (2000) defendeu uma perspetiva diferente da aprendizagem baseada na atividade e na experiência do sujeito que aprende e valoriza o processo interno. Pretende-se “ajudar a formar solucionadores de problemas num quadro de crescente incerteza e imprevisibilidade” (Canário, R., 2000: 104).

A partir da sistematização da informação recolhida foi possível compreender como os educadores de adultos se formam, como definem as suas atividades, como superam as dificuldades sentidas, as adaptações que realizam, as aprendizagens e as dificuldades pelas quais passam quando assumem as funções de formador, profissional de reconhecimento validação e certificação de competências e técnico.

Para além disso, este trabalho permitiu-me ainda, através da leitura e do entendimento de diferentes pontos de vista de diversos autores, ter uma visão mais informada e mais abrangente sobre as questões que servem de pano de fundo à oferta educativa para adultos pouco escolarizados em Portugal, bem como das problemáticas dos profissionais de educação que trabalham nesta área.

Assim, as questões que abordei no enquadramento teórico foram importantes para entender melhor as tensões inerentes e os condicionalismos ao papel de educador de jovens e adultos pouco escolarizados. Estas tensões e condicionalismos ao trabalho diário dos educadores foram expressos quer por mim, na narrativa biográfica, quer pelos entrevistados.

Como Marie Christine Josso (2002) expõe, entendi que o educador forma-se através da adaptação da experiência e dos seus conhecimentos prévios a novas realidades;

forma-se também através da interação com os colegas e da “escuta dos aprendentes”. Ainda através da formação contínua que frequenta, o educador de adultos aprende a ser educador através de uma lógica de sucessivos ajustes do profissional que é naquele momento às novas situações com que se depara.

Ora, o mesmo é dizer que os educadores de adultos adaptam as práticas de educação/formação mais recentes e transportam as aprendizagens de umas práticas para as outras.

As novas práticas educativas constituem-se assim, como uma abordagem inovadora dos conceitos de ensino-aprendizagem e de aluno-professor e as diferenças nas práticas profissionais poderão ser definidas em termos das metodologias, posturas e atitudes assumidas pelos educadores de adultos no desempenho das diferentes modalidades de formação. Assim, de acordo com Florentino Sanz Fernández (2006), “ (...) devemos apelar a uma articulação destas propostas nas realidades educativas” (Fernández, 2006: 85).

Na perspetiva que guardo, educador é aquele que se dedica ao processo de aprendizagem, respeita e aprende com os seus aprendentes, sejam eles crianças, jovens ou adultos.

Os educadores de adultos abordam a experiência da formação individual que efetuaram ao longo do percurso, ou seja, a ideia de que formar-se é integrar na prática o saber - fazer e os conhecimentos que possuem. Esta noção de aprendizagem experiencial utilizada no sentido de resolver problemas e acompanhada de formulação teórica caminha também na linha de pensamento de Marie Christine Josso (2002).

Neste estudo foi possível evidenciar que existem elementos comuns aos diferentes percursos iniciais, como as adaptações, as dificuldades sentidas para se ser educador e as aprendizagens realizadas.

Nesta linha de ideias, aprendi que é essencial refletir acerca das muitas coisas que vamos fazendo nos locais de trabalho que envolvem a educação de adultos. Quando proponho um dispositivo de formação que possibilitasse o encontro comigo mesma, por exemplo, enquanto formadora, e com os colegas de trabalho e a discussão do que todos andamos a fazer, estou a contribuir para melhorar a reflexão sobre as práticas e o desempenho profissional.

Sem dúvida que a maior dificuldade que senti neste trabalho foi a construção da narrativa biográfica. Apesar de estar pela primeira vez desempregada desde que terminei a licenciatura, foi para mim difícil refletir acerca do que foi realmente formativo para mim. Passei por diversas experiências profissionais, com diferentes públicos-alvo. Todavia, se foi muito enriquecedor, também foi esgotante do ponto de vista da construção de saberes mais consistentes.

Relativamente ao futuro gostaria de continuar a trabalhar na área da educação de adultos e espero que este mestrado constitua uma real mais-valia para a realização desta ambição. Entendo que tenho muito para aprender e, após a conclusão deste mestrado, a responsabilidade é maior relativamente às minhas ações no contexto da educação de adultos.

Por fim, uma das aprendizagens mais significativas que retiro desta minha caminhada neste mestrado é de que apesar de muitas pessoas trabalharem na educação de adultos, poucos são os profissionais preparados para fazer face a lógicas produtivas e à submissão de interesses políticos.

Referências Bibliográficas

ANQ, IP. (2007). *Carta de qualidade dos Centros Novas Oportunidades*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

BARDIER, J. (1993). *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Porto: Porto Editora, Lda.

CANÁRIO, R. (1999). *Educação de adultos – Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, R. (2007). *Aprender sem ser ensinado*. A importância estratégica da educação não formal. *A educação em Portugal (1986-2006) (pp. 207-267). Alguns contributos de investigação*. Lisboa: CNE.

CANÁRIO, R.; CABRITO B. & CAVACO C. (2008). Administração local e formação de formadores In: CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (Orgs.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 127-158). Lisboa: Educa.

CAVACO, C. (2002). *Aprender fora da escola – percursos de formação experiencial*. Lisboa: EDUCA.

CAVACO, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados – políticas e práticas de formação*. Lisboa: Educa.

Chizzotti A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (2), 221-236. Universidade do Minho: Braga.

CORREIA J. A. (2008). A formação da experiência e a experiência da formação num contexto de crise do trabalho. In: CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (Orgs.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 61-72). Lisboa: Educa.

FINGER, M. & ASÚN, J. (2005). *A educação de adultos numa encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora.

FINGER M. (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In: CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (Orgs.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 15-30). Lisboa: Educa.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GUIMARÃES P. (2009). Reflections on the professionalisation of adult educators in the framework of public policies in Portugal. *European Journal of Education*, 44 (2), 205-219.

GUIMARÃES P. (2010). Educadores de adultos em Portugal: políticas fragmentadas, identidades em mudança. *Revista Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educativas*, 18 (69), 775-794.

GUIMARÃES P. (2011). *Políticas de educação de adultos em Portugal (1999-2006). A emergência da educação e formação para a competitividade*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação.

JOSSO, M. (2002). *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA.

JOSSO M. C. (2008). Formação de adultos: aprender a viver e a gerir as mudanças. In: CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (Org.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 115-126). Lisboa: Educa.

LIMA, L. C. A educação de adultos em Portugal (1974-2004). In: CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (Orgs.). (2008). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.

LOUREIRO, A. (2009). *O trabalho técnico-intelectual em educação de adultos: contribuição etnossociológica para a compreensão de uma ocupação educativa*. Cascais: Sururu.

LOUREIRO, A. (2012). Novos territórios e agentes educativos em sociologia da educação: o caso da educação de adultos. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 123-139.

LOUREIRO, A. & Caria, T. (2012). To learn and to construct Knowledge in the context of work with adult education: a Portuguese case study. *International Journal of Lifelong Education*: 1, 1-16.

MELO A. (2008). Formação de adultos e desenvolvimento local. In: CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (Orgs.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 97-114). Lisboa: Educa.

Neves J. (1996). Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, V.1, n.º 3, 2º sem. (1-5).

SANZ FERNÁNDEZ, F. (2006). *As raízes dos modelos actuais de educação de pessoas adultas*. Lisboa: EDUCA.

SANZ FERNÁNDEZ, F. (2008). Modelos atuais de educação de pessoas adultas. In: CANÁRIO, R. & CABRITO, B. (Orgs.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências* (pp. 73-96). Lisboa: Educa.

Outros Documentos:

DESPACHO n.º 17658/2010. *Diário da República* nº 229 de 25 de Novembro de 2010 – IIª série. Gabinete do Secretário de Estado do Emprego e da Formação Profissional. Lisboa.

PORTARIA n.º 135-A/2013, de 28 de Março. *Diário da República*, 1.ª série- n.º 62 – 28 Março de 2013. Ministérios da Economia e do Emprego, da Educação e Ciência e da Solidariedade e da Segurança Social. Lisboa.

Anexos

Anexo 1

Guião da entrevista aos educadores de adultos de uma escola e no contexto CNO

1. Como me tornei no formador que sou?

- 1. a) - “O que foi útil na sua licenciatura para o trabalho da formação com adultos?”
- 1. b) - “Quando começou a trabalhar com adultos?”
- 1. c) - “O que o foi mais marcante nesse percurso (momentos mais significativos; ruturas; incidentes críticos)?”
- 1. d) - “O que mudou no modo de trabalhar com os adultos até aos dias de hoje? Que diferenças consegue identificar?”
- 1. e) - “De que forma influenciaram o modo de ser formador?”

2. O que aprendeu?

- 2. a) - “Quais foram as aprendizagens concretas relativamente a modos, metodologias e instrumentos de trabalho? Como correu a sua aplicação (dificuldades, erros, dilemas, situações críticas)? O que foi mais marcante?”
- 2. b) - “Porque ocorreram determinadas alterações na forma de pensar e agir?”

3. Balanço da atividade profissional.

- 3. a) - “Tem alguma preocupação principal, constrangimento, dificuldade, no seu trabalho atual? Que projeto gostaria de desenvolver neste momento?”

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo 2

Transcrições completas das entrevistas aos educadores de adultos de uma escola no contexto CNO.

Entrevista 3 (E3) - 23/04/2013 A.C.C.: Formadora e mediadora de cursos EFA (ensino noturno) e professora dos cursos do ensino regular e profissional diurno.

1. “Como me tornei no formador que sou?”

- “Sou licenciada em Línguas e Literatura Moderna variante Estudos Portugueses e Ingleses. Comecei por dar aulas de Português e quando efetivei foi no Inglês e tenho trabalhado sempre no Inglês embora tenha dado outras disciplinas aqui na escola.”

1. a) - “O que foi útil na sua licenciatura para o trabalho da formação com adultos?”

- “Nada eu sou de um tempo em que a licenciatura era nas línguas e literaturas e a parte pedagógica e didática não estava integrada. Apanhei esse processo também fiz um período que foi antes de haver o ramo educacional na minha faculdade houve um período de transição e portanto assim que terminei o curso fiz o percurso das didáticas e da pedagogia e o estágio integrado, mas o curso (de línguas e literaturas) era um curso de teóricos literários e de aprendizagem da língua, não era um curso em didática, não tinha nada que ... tive depois a didática do português e do inglês específico mas para crianças e jovens. Nunca tive nada para adultos...”

Para te dar um exemplo recente, eu aqui na escola tenho dado o Inglês a adultos e apenas encontrei dois ou três manuais para adultos. Os manuais que existem no ensino público, os de iniciação são para crianças com desenhos, portanto não ...

Da didática e da pedagogia não havia no curso (feito à 30 anos) nada para adultos e em termos dos materiais só recentemente surgiram algumas coisas e muito pouco.”

1. b) - “Quando começou a trabalhar com adultos?”

- “Sempre dei aulas a jovens e a adultos, tendo começado por volta de 87 antes de terminar o meu curso, comecei a dar aulas à noite. A minha primeira experiência foi com adultos. Devido ao horário do curso, concorri a um horário noturno, estudava de dia e dava aulas à noite, o que era uma prática comum entre as pessoas que estudavam. De qualquer maneira o meu objetivo era o ensino e surgiu o ensino de adultos. Inicialmente o ensino geral e o complementar noturno depois o unificado, depois uns cursos técnicos à noite e quando iniciou o recorrente continuei a lecionar.

Quando comecei a trabalhar por concurso a tempo inteiro pedi sempre horários noturnos porque fiz uma escolha... ficar com os adultos.”

1. c) - “O que o foi mais marcante nesse percurso (momentos mais significativos; ruturas; incidentes críticos)?”

- “O ensino de adultos é completamente diferente do ensino dos jovens e os adultos compensam a sua perda de capacidades pela sua motivação e pelo seu interesse. E portanto o que eu acho que marca mais o ensino de adultos é o empenho que as pessoas mostram e o interesse que têm na aprendizagem.

Para eles tudo é alvo do seu interesse (mesmo o que não gostam) porque estão motivados. Enquanto para um jovem por vezes pode o professor fazer o pino, que não têm interesse nenhum, o adulto tem sempre essa vantagem: a motivação e a receptividade à aprendizagem.”

1. d) - “O que mudou no modo de trabalhar com os adultos até aos dias de hoje? Que diferenças consegue identificar?”

“É muito diferente, não em termos de interesse e participação, mas por exemplo em termos etários. Eu quando comecei tinha vinte e tais anos em que muitos (adultos) eram da minha idade mas tinha uma faixa bastante mais velha que se foi mantendo no ensino e que terminou agora. Verifico isso por exemplo nas duas últimas turmas EFA aqui na escola: são de uma idade muito diferente do que tínhamos, portanto uma faixa etária mais jovem e que são as turmas do EFA Escolar. Eu entendo que também com a iniciativa novas oportunidades as pessoas já se formaram, pelo menos a maioria, e neste momento está a aparecer os adultos que necessitam de concluir o 12.º ano. E por isso é que ainda há um grande número de gente mais nova o que faz com que (e outra vez) o ensino noturno se pareça com o ensino diurno em termos de atitudes de postura na aula, de atitude do professor.

Há outra questão que eu também acho uma grande diferença, mas trata-se de uma questão muito negativa, particularmente nos últimos anos apareceram adultos mais mal formados mas em termos pessoais relativamente ao que eu disse do interesse e da motivação, de há uns tempos para cá aparece um outro grupo de pessoas com outro tipo de formação pessoal. Eu não tenho daqueles casos de pessoas que vêm porque estão a receber o subsídio de desemprego e têm que vir, mas logo aí é outro tipo de atitude que balança muito a relação formador e formando. Sei que há casos em zonas mais empobrecidas em que os adultos assumem não querer saber.”

1. e) - “De que forma influenciaram o modo de ser formador?”

“A minha experiência no Inglês é a vontade de fazer uma aula boa para aquela turma porque sei que eles vão ouvir com atenção e portanto em termos da preparação do trabalho em casa é muito mais motivador. No meu caso tem sido assim, muito boas experiências no ensino noturno.

Tem que haver sempre uma adaptação ao grupo que tenho à frente. É diferente preparar uma aula para pessoas que querem, possuindo o 12.º ano, aprender inglês de preparar uma aula para uma pessoas que querem fazer 50h e terminar daqui a um mês e meio.”

2. “O que aprendeu?”

2. a) - Quais foram as aprendizagens concretas relativamente a modos, metodologias e instrumentos de trabalho? Como correu a sua aplicação (dificuldades, erros, dilemas, situações críticas)? O que foi mais marcante?”

- “Procuro estar atenta a duas coisas: primeiro a filosofia do curso que eu estou a dar; é diferente dar aulas a um curso EFA e a um curso científico-humanístico e a um curso profissional. Deve ter-se em atenção o tipo de trabalho, aquilo que se pretende que o formando ou adulto façam, é diferente. Por outro lado (em segundo) tento manter-me atualizada em relação aos métodos pedagógicos, aos manuais, a teorias da didática do inglês para o nível de exigência dos cursos. A sociedade hoje é muito diferente da

altura que aprendi inglês e portanto a minha atitude dentro da sala tem que ser muito diferente. Os adultos adoram as inovações do tipo quadro didático, devemos estar atentos a isso é muito interessante.

Relativamente a dilemas e/ou situações críticas,... quase todos os dias penso porque sou professora? ... Mas tem haver com circunstâncias que afetam o ensino e os professores no geral e não com a questão do ensino de adultos. Há coisas que na minha profissão atualmente não me satisfazem. Relativamente ao ensino de adultos estive naquele primeiro ano com adultos porque me dava jeito mas depois continuei por opção por ter gostado. Há uma coisa que me desgosta na formação de adultos é a variabilidade de filosofia dos cursos que mudam muito de anos em anos.

Neste momento prefiro trabalhar no ensino diurno do que estar a passar novamente por um processo de mudança... eu sei que provavelmente existe uma tentativa de melhorar, mas haver um curso durante cinco anos permanece com uma filosofia e daqui a outros cinco vem outra filosofia, para quem está a trabalhar com adultos, que são sempre os mesmos é muito desgastante para nós... nada durou muito tempo no ensino de adultos. O ensino recorrente foi reformulado...nunca houve uma correspondência entre ensino diurno e noturno, o que dificultou a vida dos adultos quando tinham disciplinas em atraso. Há sempre uma perda porque quem deixa percursos incompletos, quando volta já não encontra o mesmo sistema, em termos dos professores que são sempre os mesmos, cansa esta constante adaptação a um novo sistema.

Passei por várias metodologias e particularmente as do ensino de adultos foram muito inovadoras e revolucionárias em relação ao dia (ensino diurno), por exemplo a filosofia recorrente não tinha nada a ver com a nossa experiência da formação de dia... pessoalmente tenho a certeza que não a apliquei bem, que não ... cada aluno trabalhava no seu ritmo a fazer a sua aprendizagem autonomamente. Eu sou professora de inglês, não há um aluno que consiga aprender autonomamente a língua; aprende na comunicação com o professor com os outros com um texto, a ouvir, a conversar, a fazer um diálogo...ora muito difícil de passar essa filosofia à prática por mais maneiras que tivesse inventado.

Tecnicamente o ensino recorrente funcionava porque cada aluno avançava ao seu ritmo e não havia sistema de faltas, fazia o exame e avançava. Em termos da aprendizagem não era tão enriquecedor e portanto na prática nunca funcionou muito bem. Tenho quase a certeza que os professores davam aulas normais. Entretanto temos uma filosofia EFA que é muito interessante.”

2. b) - “Porque ocorreram determinadas alterações na forma de pensar e agir?”

- “Por exemplo na metodologia EFA é muito difícil os adultos trabalharem. Eles vêm para aprender geografia, ciências, matemática. Mesmo quando questionados sobre algum tema à escolha, eles respondiam que querem a aprender sobre geografia, etc., conhecimentos académicos concretos. Devido à falta de hábitos de estudo é muito difícil trabalhar autonomamente, agravando o facto do ensino que abandonaram era de professor diz – aluno ouve e aprende. De repente o fazer e o procurar, as pessoas não sabem o que fazer. Por outro lado existem recursos muito limitados como os livros da biblioteca difíceis de ler, e a procura na internet. Não só o professor que não era formador não estava preparado para esta metodologia e os formandos também não estão preparados.

É importante... os grupos de professores reunirem-se para pensar no que é que se pode fazer, exemplo dez professores juntam-se e fazem um trabalho, mas têm pouca motivação para fazer esse tipo de coisas neste momento.”

3. -“Balanço da atividade profissional.

3. a) –“Tem alguma preocupação principal, constrangimento, dificuldade, no seu trabalho atual? Que projeto gostaria de desenvolver neste momento?”

“Neste momento não sabemos o que vem a seguir, a preocupação é ... vale a pena reformularmos o que temos para melhorar a nossa prestação EFA ou vamos esperar para saber o que vem no próximo ano?”

Depois de ter desligado o gravador: “Os professores não investem no momento presente porque sabem que tudo vai mudar de novo. As diferentes reformas e metodologias têm vindo a desmotivar os professores”.

Entrevista 4 (E4) - 30/04/2013 A.: Formador Curso EFA (ensino noturno) e no Centro Novas Oportunidades em Linguagem e Comunicação (CLC) e Cultura, Língua e Comunicação (CLC).

1. - “Como me tornei no formador que sou?”

- “Sou licenciado em Línguas e Literaturas Modernas variante Português Inglês. O curso era orientado para a profissão de docente com estágio integrado e tudo feito de seguida: licenciatura, estágio, profissionalização e exercício”.

1. a) - “O que foi útil na sua licenciatura para o trabalho da formação com adultos?”

- “Nunca houve uma preocupação na minha formação com o ensino de adultos, havia as metodologias mais a nível da didática da disciplina que era o que se aplicava indiferente à população alvo da formação. Não houve nenhuma disciplina específica para essa faixa etária de adultos.”

1. b) - “Quando começou a trabalhar com adultos?”

A educação de adultos começou praticamente no início do meu percurso, talvez no 3.º ano em que lecionei, já na Escola Secundária da Lourinhã. Na altura ainda havia os cursos complementares noturnos com diversas áreas. Basicamente o sistema era o mesmo dos jovens de dia: havia aulas, faltas, testes, uma avaliação idêntica ao ensino diurno.

1. c)- “O que o foi mais marcante nesse percurso (momentos mais significativos; ruturas; incidentes críticos)?”

- “Os problemas são basicamente os mesmos tanto ao nível dos jovens como da formação de adultos, os programas apresentavam inicialmente os mesmos conteúdos. Depois havia adaptações pontuais de acordo com a faixa etária, de carácter relacional, por exemplo com os adultos que trabalhavam de dia e que estavam na escola das 19:30 às 24h.”

1. d) - “O que mudou no modo de trabalhar com adultos até aos dias de hoje? Que diferenças consegue identificar?”

- “Na altura o exercício da docência permitia acumular outras funções para além da escola e foi assim que durante vários anos fui formador de cursos de formação profissional, em empresas de módulos de formação profissional ao nível do português e inglês. Estive também em acumulação, durante 4/5 anos a trabalhar com o ensino recorrente, no Externato de Penafirme com adultos à noite mas com uma metodologia de trabalho completamente diferente. Mais recentemente a experiência das novas oportunidades, novamente tudo diferente. Ao longo dos anos que trabalhei com adultos as coisas foram mudando significativamente: comecei com as ditas aulas normais ... onde os alunos tinham faltas, eram avaliados pela sua participação e desempenho, faziam testes de avaliação..., depois passou-se para o ensino recorrente... mais baseado na própria motivação do adulto, onde era o adulto que determinava o seu ritmo de trabalho, onde avançava consoante a sua disponibilidade temporal. Exigia-se mais trabalho e ao professor também. Porque de facto, estar numa sala com 4 ou 5 vidas diferentes era um trabalho muito desgastante ao nível do acompanhamento dos adultos. Depois nas novas oportunidades era mais a vertente do reconhecimento e não tanto da formação, a parte formativa muito posta de parte e muito do trabalho era feito pelos técnicos especializados, que orientavam muito o trabalho e a função do professor era mais de validação e não tanto de transmissão de qualquer tipo de conhecimento. Havia um referencial a que estávamos obrigados.”

1. e) - “De que forma influenciaram o modo de ser formador?”

- “Foram alterando, claro que sim...foi nos obrigando a adaptarmo-nos ao público-alvo que temos em questão. Quer o recorrente que já foi uma diferença, quer nas novas oportunidades a metodologia de trabalho era completamente diferente. Perdia-se a essência de dar aula, de ensinar, de transmitir conhecimento. É também uma crítica porque acho que faltava a componente formativa que é fundamental em qualquer processo de aprendizagem. É curioso, porque após as novas oportunidades estou a lecionar módulos de inglês a adultos, cursos de formação modular e essa necessidade de formação é por demais evidente. São adultos que fizeram o processo de RVCC mas nota-se uma enorme necessidade de formação. Existem imensas lacunas por preencher.

2. “O que aprendeu?”

2. a) - “Quais foram as aprendizagens concretas relativamente a modos, metodologias e instrumentos de trabalho? Como correu a sua aplicação (dificuldades, erros, dilemas, situações críticas)? O que foi mais marcante?”

- “Eu considero que trabalhar com adultos é necessariamente diferente, ... é outra faixa etária em que cada adulto tem uma experiência de vida muito diferente. Mas eu gosto muito de trabalhar com adultos e dou muito valor ao esforço que fazem porque para a maior parte deles não é um processo fácil. Assim sou mais exigente comigo próprio de forma a conseguir ensinar algo, atendendo às circunstâncias em que encontram. Nesse sentido é uma experiência muito enriquecedora. Eu nunca tive nenhum problema com

adultos, ainda que pontualmente possa haver uma situação de conflito mas que se resolve, mas considero no geral um trabalho muito enriquecedor.”

2. b) - “Porque ocorreram determinadas alterações na forma de pensar e agir?”

- “Eu creio que em todos os anos que estive a trabalhar com adultos foram uma mais-valia no sentido de aprender também a trabalhar com adultos. Ainda que não houvesse numa orientação específica ao nível da minha própria formação, mas fui-me adaptando às orientações superiores; no caso das novas oportunidades havia referenciais, no ensino recorrente havia todo um programa para cumprir, no caso dos cursos noturnos havia também um programa para cumprir e no meu caso eu fui-me adaptando a essas circunstâncias e hoje sinto-me capacitado para lecionar a adultos, fruto de todos esses anos em que fui trabalhando com eles. Não é tanto devido à formação mas devido à experiência acumulada.

Penso que no trabalho com adultos tem que haver capacidade para os motivar, porque existem adultos que ao fim de duas/ três semanas tendem a desistir porque não é um sistema fácil, qualquer um deles, porque exige esforço, eles têm que se privar de muita coisa para estudar à noite e penso que é fundamental ao professor que trabalha com o adulto, ter essa capacidade de motivação do adulto. Deve-se motivá-lo para seguir um caminho e não desistir perante as dificuldades, isso é muito importante.”

3. Balanço da atividade profissional.

3. a) - Tem alguma preocupação principal, constrangimento, dificuldade, o seu trabalho atual? Que projeto gostaria de desenvolver neste momento?”

Eu sou um crítico do sistema, porque as coisas em Portugal não funcionam como deviam funcionar, ou seja, os CNO's foram extintos a 31 de Março, nós constatamos todos que há uma necessidade urgente de formar adultos e o que é certo é que nesta altura estamos no zero. Não há um projeto definido e é com muita pena que vejo que as coisas não são levadas como deveriam ser. Todos sentimos no dia-a-dia da escola que há uma enorme necessidade de formação dos adultos, tem que haver qualquer coisa a nível da formação de adultos e verifica-se que não há nada de concreto, o que lamento enquanto professor.

Para terminar, ao nível da minha experiência de educador de adultos, de todos os sistemas que eu percorri ao longo dos anos penso que o recorrente era muito indicado para a esmagadora maioria dos alunos. Era dos mais bem conseguidos no sentido em que permitia ao adulto seguir o seu processo formativo de acordo com a sua disponibilidade e isso é muito importante. Aprendiam e refletiam, ao seu ritmo e isso foi muito importante. Nas novas oportunidades poderia ter sido um sistema muito válido se tivesse um complemento formativo que na maior parte dos casos não existiu.”

Entrevista 6 (E6) - 30/04/2013: Psicólogo Clínico de adultos e Profissional RVCC no CNO

1. “Como me tornei no formador que sou?”

Sou psicólogo clínico/ psicologia clínica e do aconselhamento.

1. a) - “O que foi útil na sua licenciatura para o trabalho da formação com adultos?”

- “Tudo o que se aprende na psicologia clínica e de aconselhamento, especialmente a construção de anamnese, as primeiras entrevistas, o tipo de acompanhamento dado, o saber lidar com situações mais ansiogênicas para os adultos e que nomeadamente na formação de adultos em processos de RVCC se sentia muito. Acho que foi uma mais-valia para o desempenho das minhas funções ter esse conhecimento e essa experiência. Porque no processo RVCC os adultos que veem, fazem-no com muita expectativa, à procura de melhorar a sua formação e por vezes encontram alguma dificuldade. São pessoas que deixaram os estudos há muito tempo, que não têm hábitos e que ao entrar em PRVCC, se bem que reconhecimento de competências foge um pouco à educação formal e à metodologia que é utilizada, é sempre para os adultos um choque em determinados casos terem que cumprir algumas exigências dentro do próprio processo. Isso cria algumas angústias, logo enquanto psicólogo clínico e habituado a lidar com esse tipo de situações, penso que foi muito importante associar o conhecimento que tinha da psicologia clínica ao próprio processo, se bem que a minha função dentro do PRVCC não tinha nada a ver com clínica, nem deve ter porque corremos sempre o risco de direcionarmos a conversa no sentido da auto-ajuda e por isso precisamos de demarcar o território e aquilo que são os nossos objetivos de trabalho concretos.”

1. b) - “Quando começou a trabalhar com adultos?”

- “A minha primeira experiência profissional foi com adultos em clínica privada e em consulta de Centro de Saúde. Posteriormente no CNO a vertente da educação e formação de adultos como profissional de RVCC.”

1. c) - “O que o foi mais marcante nesse percurso (momentos mais significativos; ruturas; incidentes críticos)?”

- “Foi o abraçar um novo projeto, foi dar início a um CNO que nascia do zero, penso que isso me motivou também para adquirir mais conhecimentos nesta área, e isso foi sem dúvida gratificante, sentir que estávamos a procurar fazer com que alguma coisa resultasse. As indicações, a forma como devíamos de atuar não era por vezes clara e explícita, se bem que havia um conjunto de diretrizes que eram fornecidas pela ANQ, mas que na prática foi construída de acordo com o que encontrávamos no terreno. Ou seja, existe diversidade no país, as realidades são diferentes em cada região. E na nossa região acho que também era importante termos um conhecimento da mesma para sabermos atuar, ou seja, que tipo de linguagem, as terminologias que as pessoas entendem, os paralelismos que podemos associar para que se torne mais claro para os adultos. O papel do profissional de RVCC passa por aí, ou seja, não é só mediar o trabalho entre formadores e adultos como também temos que fazer o papel de apresentação do processo e temos que fazer de uma forma clara, cativante e explícita para os adultos que estão a abraçar um novo projeto e que isso lhes possa dar algo de acordo com as suas expectativas...”

Verificou-se que as pessoas começavam com baixa escolaridade neste momento estão a frequentar o secundário em cursos EFA, ensino superior, investiram na sua formação e isso foi uma rampa para muita gente a nível profissional. Muitas pessoas romperam com o estigma da baixa escolaridade e de voltar à escola. O não rejeitar a escola fez com que as pessoas também crescessem.”

1. d) - “O que mudou no modo de trabalhar com os adultos até aos dias de hoje? Que diferenças consegue identificar?”

- “As coisas interligam-se, iniciei neste CNO do zero e isso permitiu que todo o conjunto de conhecimentos que nasceram em 2008, e olhando para a pessoa que sai em 2013, houve um crescimento muito grande não só a nível pessoal como profissional.”

1. e) - “De que forma influenciaram o modo de ser formador?”

- “A nível pessoal porque aprendemos com os outros, com as suas histórias de vida, e a base do PRVCC centrava-se muito nas narrativas das histórias de vida e isso foi gratificante. Por outro lado, houve um conhecimento técnico que foi necessário aprender e que veio melhorar muito o conhecimento acerca da formação de adultos, a forma como me sinto capaz de trabalhar e sinto que muita coisa de bom foi feita e muita coisa podia melhorar mas não podemos dissociar o que é aprendizagem técnica e o que é a nossa experiência prática. E as coisas interligam-se, por muito que a teoria nos diga que deve funcionar de uma forma devemos arriscar valorizando as aprendizagens dos adultos e aquilo que nos trazem para o processo.”

2. “O que aprendeu?”

2. a) - Quais foram as aprendizagens concretas relativamente a modos, metodologias e instrumentos de trabalho? Como correu a sua aplicação (dificuldades, erros, dilemas, situações críticas)? O que foi mais marcante?”

- “O que foi mais difícil no trabalho com adultos foi sentir que aquelas pessoas que há muito tempo estavam afastadas da escola, foi uma luta para mim interna não desistir dessas pessoas e procurar apostar nessas pessoas e o resultado foi muito gratificante. No caso das pessoas com menos escolaridade por sentir a dificuldade e investir nesses casos em particular dando de mim mais do que o desempenhar das minhas funções enquanto profissional e isso traduziu-se em certificações totais mas também parciais. Estamos a assumir que as pessoas mais afastadas da escola são as que têm mais lacunas e por isso era necessário saber retirar daquelas experiências de vida algo concreto e isso foi o mais complicado, porque as pessoas/ jovens que saíram da escola há uns anos que tinham métodos e hábitos de leitura e escrita era uma questão de adaptar o que era necessário pelo referencial de competências chave e às metodologias do processo RVCC à narrativa de vida do adulto. O mais difícil foi o mais gratificante. Dar um pouco mais de mim, fazer com que as pessoas se sentissem bem e procurar motivar as pessoas no sentido de um processo com mais-valias. Não ter medo de arriscar, sabendo adaptar as metodologias em articulação com os meus colegas formadores em alguma formas de actuar.”

2. b) - “Porque ocorreram determinadas alterações na forma de pensar e agir?”

- “Defendo que as nossas aprendizagens não devem ser uma coisa estanque, deve ser muito plástica, e vamos aperfeiçoando cada vez mais. É gratificante sentir quase diariamente coisas novas. Nestes últimos anos não houve um ano igual, todos os dias eram diferentes, cada grupo que iniciava era um grupo diferente, os adultos são pessoas diferentes, era tudo diferente. A singularidade de cada um marcava a diferença e é para essa diferença que temos de estar preparados e não para o todo.

Experimentar a singularidade de cada um foi o que me deu mais gosto enquanto profissional de RVCC. Saber utilizar o que é particular e específico de cada um e procurar usar esse conhecimento e adaptá-lo depois a realidades diferentes e isso é um trabalho muito gratificante para quem trabalha com adultos.”

3. Balanço da atividade profissional.

3. a) - “Tem alguma preocupação principal, constrangimento, dificuldade, o seu trabalho atual? Que projetos gostaria de desenvolver neste momento?”

- “Que viessem os futuros Centros de Qualificação e Ensino Profissional, que se realizassem o quanto antes porque sem dúvida que todo o saber que se adquiriu seria uma pena ser desperdiçado... e eu como psicólogo clínico com experiência sentir-me-ia na dúvida sobre o que gostaria mais de fazer se fosse convidado a integrar uma equipa de trabalho com adultos. Foi sem dúvida realizador também do ponto de vista pessoal.”

Entrevista 8 (E8) - 30/04/2013 M.^a J. M.: Formadora de curso EFA (ensino noturno), professora de cursos do ensino regular diurno; técnica gestora do gabinete de gestão financeira do departamento de formação das novas oportunidades.

1. Como me tornei no formador que sou?

1.a) - “O que foi útil na sua licenciatura para o trabalho da formação com adultos?”

- “Eu tenho um bacharelato em Tecnologias da Informação que me dá habilitação própria para a docência, e foi nesta condição que comecei a dar aulas; depois realizei uma licenciatura em Estatística e Gestão da Informação que também me dá habilitação própria para docência em alguns grupos nomeadamente o 550 de informática.”

1. b) - “Quando começou a trabalhar com adultos?”

- “Em 2004 no primeiro ano que dei aulas e foi uma experiência muito positiva. Apesar de não ter formação de base para o ensino surgiu esta oportunidade do ensino das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como formadora dos cursos tecnológicos ainda antes dos profissionais, das unidades capitalizáveis e o ensino recorrente por módulos. Nesse primeiro ano tive uma experiência muito interessante quer na formação de jovens, quer na formação de adultos. Apanhei grupos muito motivados e a ir à escola duma forma que nunca esperei, na formação por módulos. Nas unidades capitalizáveis era o contrário... a desmotivação total, por vezes não apareciam, era muito difícil fazer com que concluíssem o percurso.”

1. c) - “O que o foi mais marcante nesse percurso (momentos mais significativos; ruturas; incidentes críticos)?”

- “A disponibilidade dos adultos... era difícil depois de um dia de trabalho estar na escola. No início do ano havia muita gente mas a dada altura o número de desistências era grande e a sala ficava reduzida a metade.”

1. d) - “O que mudou no modo de trabalhar com os adultos até aos dias de hoje? Que diferenças consegue identificar?”

- “Inicialmente tinha menos adultos mas eram motivados, mais conscientes do que queriam. Nos últimos anos assistimos a cada vez mais pessoas a entrar na escola. Eram adultos que precisavam do domínio do TIC para prosseguir o secundário, e muito jovens com mais facilidade de aprendizagem. Tinha assim grupos muito heterogéneos, e tinha que conseguir dar-lhes trabalho diferenciado ao seu nível, para os ir motivando. Era difícil.”

1. e) - “De que forma influenciaram o modo de ser formador?”

- “Influenciaram... eu era uma professora durante o dia e outra formadora durante a noite, porque as técnicas, o público alvo tinham imensa energia, estavam motivadas e queriam aprender. Durante o dia havia jovens que andavam obrigados e era muito diferente.

Em pouco tempo, depois de começar a dar aulas constatei que o que me dava realmente gozo era a formação de adultos. De tal forma que depois das aulas à noite, chegava a casa sempre muito motivada e cheia de energia.”

2. O que aprendeu?

2. a) - “Quais foram as aprendizagens concretas relativamente a modos, metodologias e instrumentos de trabalho? Como correu a sua aplicação (dificuldades, erros, dilemas, situações críticas)? O que foi mais marcante?”

- “O que podemos aprender com aquelas pessoas que têm uma experiência tão diversa... que nos enriquece quer a nível pessoal quer profissionalmente. Ainda hoje encontro pessoas que vejo como aquelas aprendizagens foram importantes para elas, pela forma como me abordam e me tratam. As relações humanas que se calhar não se conseguem com os jovens, ali são mais permanentes. Têm outra maturidade e fazem outra avaliação.”

2. b) - “Porque ocorreram determinadas alterações na forma de pensar e agir?”

- “Mudou e às vezes utilizo alguns exemplos de vidas mais complicadas, de pessoas que partilhavam comigo os sacrifícios para estarem ali e isso contribui muito para a minha forma de estar na vida porque às vezes passo por períodos complicados e penso que se aquelas pessoas com tantas adversidades conseguiam eu também tenho de conseguir.”

3. Balanço da atividade profissional.

3. a) - “Tem alguma preocupação principal, constrangimento, dificuldade, o seu trabalho atual? Que projeto gostaria de desenvolver neste momento?”

Sinto-me triste quando oiço críticas acerca das novas oportunidades, como adquirir certificação com facilidade. Se calhar existem aspetos que devem ser revistos e melhorados e não abandonado. O chamar as pessoas à escola é muito positivo quando as pessoas têm mais idade, baixa escolaridade e vêm motivadas. Atualmente está-se a defraudar as expectativas dos adultos que querem regressar aos bancos da escola, é algo de muito negativo.

Entrevista 9 (E9) - 03/05/2013 B.P.: Formadora de cursos EFA (ensino noturno) e no CNO de CLC e LC, professora de cursos no ensino regular e profissional diurno.

1. Como me tornei no formador que sou?

- “Possuo uma licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas e não tenho formação nenhuma respeitante à formação de adultos.”

1. a)- “O que foi útil na sua licenciatura para o trabalho da formação com adultos?”

- “Fiz um estágio pedagógico em Português - Francês, mas não tinha nada a ver com o ensino de adultos. Não tive formação nenhuma para o ensino de adultos, apenas algumas formações que fiz ao longo do percurso no terreno. Ainda pensei num mestrado, mas as opções da vida não permitiram. Mas gosto muito desta área do ensino de adultos.”

1. b) - “Quando começou a trabalhar com adultos?”

- “Foi por mero acaso, por conveniência, porque me dava jeito ter um horário à noite. Foi uma experiência...na altura era muito nova com pouca experiência profissional, mas logo me agradou à partida. Foi sempre uma agradável surpresa que nunca mais deixei de ter. Passei por várias fases relativamente ao horário: houve fases em que conciliava diurno e noturno e outras em que era predominantemente noturno. Verificava, para meu agrado, que as turmas da noite não eram escolhidas pelos professores mais velhos.”

1. c) - “O que o foi mais marcante nesse percurso (momentos mais significativos; ruturas; incidentes críticos)?”

- “Muita coisa mas essencialmente, o facto de ser um público que considero muito mais rico pelas experiências que trazem, pela forma de encarar o ensino. Recordo que quando comecei a dar aulas à noite só estudavam aqueles alunos que queriam até seguir o ensino superior. Numa outra fase em que os adultos tinham direito a uma hora de redução por ir estudar noite, verificou-se que as motivações começaram a diversificar. Mas no geral eram motivados porque tinham objetivos de vida.”

1. d) - “O que mudou no modo de trabalhar com adultos até aos dias de hoje? Que diferenças consegue identificar?”

- “Os adultos eram muito interessados... apesar de já não terem a mesma facilidade para aprender, faziam um esforço muito grande para serem competentes e desenvolver capacidades na área. Viam o ensino como algo muito útil para aprender e seguir.

Foram muitas as metodologias implantadas em relação ao ensino de adultos, ora se aproximavam do trabalho desenvolvido durante o dia, ora se afastavam. Quando eu comecei a dar aulas há 30 anos tínhamos os cursos complementares e os cursos gerais. Havia muito abandono de adultos mas não tanto como no sistema do recorrente por unidades capitalizáveis. Aqui é que foi o desastre...eram poucos os adultos que conseguiam trabalhar autonomamente, nos módulos e completarem as unidades. Nós tínhamos que arranjar o material para os alunos porque as sebtas que existiam tinham muito pouca qualidade. Mas em alguns alunos foi um sucesso. Tratavam-se dos adultos com perfil, os outros desistiam ou deixavam unidades por fazer.

Posteriormente veio o ensino recorrente por módulos que era diferente: os programas eram os do ensino diurno só que os adultos capitalizavam os módulos, mas tínhamos turmas fixas do 10.º, 11.º e 12.º. inicialmente as turmas eram grandes e depois muitos abandonavam, mas os que ficavam conseguiam ir até ao fim. Aprendiam imenso, apenas tinha uma desvantagem, que tornava o ensino mais exigente que o diurno: os adultos tinham que capitalizar todos os módulos.

O ensino de adultos tem andado nestes extremos: ora se é demasiado facilitador ora então demasiado difícil para as realidades e necessidades dos adultos.

O reconhecimento de adquiridos foi socialmente fantástico e que permitiu às pessoas voltarem a aprender e que abriu portas a quase toda a gente. Acho que foi uma das fases mais positivas no ensino de adultos pelo facto de que quase todos aprenderam. No início acho que havia muita qualidade e de facto foi muito bom. Havia muita diversidade de formação. Foi um momento áureo do ensino de adultos em Portugal.”

1. e) - “De que forma influenciaram o modo de ser formador?”

- “Sim aprendi muito e tornei-me de facto diferente. Eu sempre fui sensível à dimensão dos adultos. Ultimamente voltaram à escola muitas pessoas que não teriam acesso se não fosse o sistema de aprendizagem, dando-nos uma riqueza da percepção social dos problemas existentes, e que fizeram com que eu me tornasse mais flexível e tentasse ir ao encontro dessas pessoas. Assim tornou-se mais fácil para mim apoiá-las, motivá-las. Há uma experiência importante que fica e que é muito válida.”

2. O que aprendeu?

2. a) - “Quais foram as aprendizagens concretas relativamente a modos, metodologias e instrumentos de trabalho? Como correu a sua aplicação (dificuldades, erros, dilemas, situações críticas)? O que foi mais marcante?

- “Antes de ser formadora no CNO tinha lecionado cursos EFA. O primeiro foi um curso B3, uma turma muito heterogénea em que dos 17 alunos, terminaram 16 alunos. Com uma excelente equipa técnico-pedagógica que se disponibilizou a colaborar, a aprender, a dinamizar atividades integradoras e os alunos também responderam muito bem apoiando-se uns aos outros. Motivaram-nos a nós também, apesar de no início ser desbravar terreno. No ano a seguir formaram-se muitos cursos EFA e notou-se diferença porque já não tínhamos tempo para nos encontrarmos (os formadores). Contrataram-se professores novos e antes eram os da casa. Muitos nem chegaram a perceber o que era o ensino e a formação de adultos, o referencial. Não conseguiram dinamizar atividades que fossem ao encontro dos adultos.”

2. b) - “Porque ocorreram determinadas alterações na forma de pensar e agir?”

- “Tratava-se de uma nova filosofia: deixámos de ser professores para ser formadores e os alunos passaram a formandos.

Apesar da necessidade de uma revisão, o ensino de adultos de acordo com as suas necessidades, foi justo. Trata-se de um trabalho muito específico que exige preparação dos recursos humanos.”

3. Balanço da atividade profissional.

3. a) - “Tem alguma preocupação principal, constrangimento, dificuldade, o seu trabalho atual? Que projeto gostaria de desenvolver neste momento?”

- “Não sei se voltarei a trabalhar com adultos, porque tem sempre o seu desgaste e os dias contados.
- Atualmente foi cortada a possibilidade de todos terem acesso à cultura e ao saber, às competências necessárias para formar esta gente...voltada para a cidadania, ativos, críticos, pessoas formadas para exercer a sua cidadania. Ainda há muita gente por formar. Há que desbravar este campo da educação de adultos; conseguir um meio-termo entre um sistema demasiado exigente (que prepara para o ensino superior) e este (que também permite mas que se torna mais difícil o acesso ao ensino superior). No entanto a educação é para todos e não só para alguns.”

Anexo 3

Primeira transcrição do conteúdo das entrevistas em função dos objetivos.

Objetivos e Análise de Conteúdo:

1. Explorar o tipo de percurso formativo dos educadores de adultos.

E3 - "...licenciatura em Línguas e Literatura Moderna";

E4 - "...licenciatura em Línguas e Literatura Moderna. O curso era orientado para a profissão de docente...";

E6 - "...Psicologia Clínica e do Aconselhamento...";

E8 - "...bacharelato em Tecnologias da Informação e da Comunicação + licenciatura em Estatística e Gestão da Informação que também me dá habilitação própria para docência em alguns grupos nomeadamente o 550 de informática.";

E9 - "...licenciatura em Línguas e Literatura Moderna"; "...nenhuma formação...formação de adultos.

1.a) Perceber qual o contributo do percurso formativo para a formação de adultos.

E3 - " Nada ... era um curso de teóricos literários e de aprendizagem da língua, não era um curso em didática, não tinha nada que ... tive depois a didática do português e do inglês específico mas para crianças e jovens; ... da didática e da pedagogia não havia no curso (feito à 30 anos) nada para adultos e em termos dos materiais só recentemente surgiram algumas coisas e muito pouco.";

E4 - "...havia as metodologias mais a nível da didática da disciplina que era o que se aplicava indiferente à população alvo da formação. Não houve nenhuma disciplina específica para essa faixa etária de adultos."

E6 - "Tudo o que se aprende na psicologia clínica e de aconselhamento, especialmente a construção de anamnese, as primeiras entrevistas, o tipo de acompanhamento dado, o saber lidar com situações mais ansiogénicas para os adultos... logo enquanto psicólogo clínico e habituado a lidar com esse tipo de situações, penso que foi muito importante associar o conhecimento que tinha da psicologia clínica ao próprio processo...";

E8 - "Apesar de não ter formação de base para o ensino surgiu esta oportunidade do ensino das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) como formadora dos cursos tecnológicos ainda antes dos profissionais, das unidades capitalizáveis e o ensino recorrente por módulos."

E9 - "Não tive formação nenhuma para o ensino de adultos, apenas algumas formações que fiz ao longo do percurso no terreno."

1.b) Identificar o início do percurso como formador de adultos.

E3 - "...por volta de 87 antes de terminar o meu curso, comecei a dar aulas à noite. A minha primeira experiência foi com adultos.";

E4 - "...praticamente no início do meu percurso, talvez no 3.º ano em que lecionei...";

E6 - "A minha primeira experiência profissional foi com adultos em clínica privada e em consulta de Centro de Saúde. Posteriormente no CNO a vertente da educação e formação de adultos como profissional de RVCC.";

E8 - “Em 2004 no primeiro ano que dei aulas...”;

E9 - “Foi por mero acaso, por conveniência, porque me dava jeito ter um horário à noite. Foi uma experiência...na altura era muito nova com pouca experiência profissional...”.

1.c) Explicitar o que foi mais marcante (significativo) no percurso como formador de adultos.

E3 - “... é o empenho que as pessoas mostram e o interesse que têm na aprendizagem. Para eles tudo é alvo do seu interesse (mesmo o que não gostam) porque estão motivados...; ... o adulto tem sempre essa vantagem: a motivação e a receptividade à aprendizagem.”;

E4 - “Os problemas são basicamente os mesmos tanto ao nível dos jovens como da formação de adultos; ...havia adaptações pontuais de acordo com a faixa etária, de carácter relacional, por exemplo com os adultos que trabalhavam de dia e que estavam na escola das 19:30 às 24h.”

E6 - “... um novo projeto... me motivou também para adquirir mais conhecimentos nesta área,... As indicações, a forma como devíamos de atuar não era por vezes clara e explícita, ... havia um conjunto de diretrizes que eram fornecidas pela ANQ, mas que na prática foi construída de acordo com o que encontrávamos no terreno... que tipo de linguagem, as terminologias que as pessoas entendem, os paralelismos que podemos associar para que se torne mais claro para os adultos. O papel do profissional de RVCC ... fazer o papel de apresentação do processo e temos que fazer de uma forma clara, cativante e explícita ...”.

E8 - “A disponibilidade dos adultos... era difícil depois de um dia de trabalho estar na escola ... o número de desistências era grande...”.

E9 - “... público que considero muito mais rico pelas experiências que trazem, pela forma de encarar o ensino... verificou-se que as motivações começaram a diversificar. Mas no geral eram motivados porque tinham objetivos de vida”.

1.d) Identificar diferenças, ao longo do percurso, como educador de adultos.

E3 - “É muito diferente... são de uma idade muito diferente do que tínhamos, portanto uma faixa etária mais jovem...; o que faz com que (e outra vez) o ensino noturno se pareça com o ensino diurno em termos de atitudes de postura na aula, de atitude do professor.”; “... particularmente nos últimos anos apareceram adultos mais mal formados mas em termos pessoais...”.

E4 - “... metodologia de trabalho completamente diferente...”; “Ao longo dos anos que trabalhei com adultos as coisas foram mudando significativamente...”; “Exigia-se mais trabalho e ao professor também.”; “...a função do professor era mais de validação e não tanto de transmissão de qualquer tipo de conhecimento.”

E6 - “...houve um crescimento muito grande não só a nível pessoal como profissional.”

E8 - “Inicialmente tinha menos adultos mas eram motivados...”; “Tinha assim grupos muito heterogéneos, e tinha que conseguir dar-lhes trabalho diferenciado ao seu nível, para os ir motivando.”

E9 - “Os adultos eram muito interessados...”; “Viam o ensino como algo muito útil para aprender e seguir. Foram muitas as metodologias implantadas em relação ao ensino de adultos, ora se aproximavam do trabalho desenvolvido durante o dia, ora se afastavam.”; “...tínhamos os cursos complementares e os cursos gerais.”; “...sistema do recorrente por unidades capitalizáveis. Posteriormente veio o ensino recorrente por módulos ...”; “O ensino de adultos tem andado nestes extremos: ora se é demasiado facilitador ora então demasiado difícil para as realidades e necessidades dos adultos. O reconhecimento de adquiridos foi socialmente fantástico e que permitiu às pessoas voltarem a aprender e que abriu portas a quase toda a gente.”

1.e) Compreender a influência (das diferenças) no modo do educador face à formação de adultos.

E3 - "...é a vontade de fazer uma aula boa para aquela turma porque sei que eles vão ouvir com atenção e portanto em termos da preparação do trabalho em casa é muito mais motivador..."; "Tem que haver sempre uma adaptação ao grupo que tenho à frente."

E4 - "...foi nos obrigando a adaptarmo-nos ao público-alvo ..."; "Perdia-se a essência de dar aula, de ensinar, de transmitir conhecimento... faltava a componente formativa que é fundamental em qualquer processo de aprendizagem."; "...nota-se uma enorme necessidade de formação. Existem imensas lacunas por preencher."

E6 - "A nível pessoal porque aprendemos com os outros, com as suas histórias de vida,... houve um conhecimento técnico que foi necessário aprender e que veio melhorar muito o conhecimento acerca da formação de adultos,... mas não podemos dissociar o que é aprendizagem técnica e o que é a nossa experiência prática. E as coisas interligam-se, por muito que a teoria nos diga que deve funcionar de uma forma devemos arriscar valorizando as aprendizagens dos adultos e aquilo que nos trazem para o processo."

E8 - "Influenciaram... porque as técnicas, o público-alvo tinham imensa energia, estavam motivadas e queriam aprender. Durante o dia havia jovens que andavam obrigados..."

E9 - "Sim aprendi muito e tornei-me de facto diferente. Ultimamente voltaram à escola muitas pessoas ... dando-nos uma riqueza da perceção social dos problemas existentes, e que fizeram com que eu me tornasse mais flexível e tentasse ir ao encontro dessas pessoas."

2.a) Perceber quais foram as aprendizagens concretas realizadas pelo educador de adultos.

E3 - "... atenta a duas coisas: ... a filosofia do curso ... aquilo que se pretende que o formando ou adulto façam... Por outro lado ... manter-me atualizada em relação aos métodos pedagógicos, aos manuais, a teorias da didática do inglês para o nível de exigência dos cursos. ... a minha atitude dentro da sala tem que ser muito diferente." "Há uma coisa que me desgosta na formação de adultos é a variabilidade de filosofia dos cursos que mudam muito de anos em anos ... nada durou muito tempo no ensino de adultos. ... cansa esta constante adaptação a um novo sistema."; "... metodologias ... do ensino de adultos foram muito inovadoras e revolucionárias em relação ao dia (ensino diurno) ...".

E4 - "... trabalhar com adultos é necessariamente diferente, ... é outra faixa etária em que cada adulto tem uma experiência de vida muito diferente."; "Assim sou mais exigente comigo próprio de forma a conseguir ensinar algo,... é uma experiência muito enriquecedora."

E6 - "O que foi mais difícil no trabalho com adultos foi sentir que aquelas pessoas que há muito tempo estavam afastadas da escola, foi uma luta para mim interna não desistir dessas pessoas... nesses casos em particular dando de mim mais do que o desempenhar das minhas funções enquanto profissional ... fazer com que as pessoas se sentissem bem e procurar motivar as pessoas no sentido de um processo com mais-valias. Não ter medo de arriscar, sabendo adaptar as metodologias em articulação com os meus colegas formadores..."

E8 - "... nos enriquece quer a nível pessoal quer profissionalmente. As relações humanas ... mais permanentes. Têm outra maturidade e fazem outra avaliação."

E9 - "Com uma excelente equipa técnico-pedagógica que se disponibilizou a colaborar, a aprender, a dinamizar atividades integradoras e os alunos também responderam muito bem apoiando-se uns aos outros. Motivaram-nos a nós também, apesar de no início ser desbravar terreno...Contrataram-se professores novos e antes eram os da casa. Muitos nem chegaram a perceber o que era o ensino e a

formação de adultos, o referencial. Não conseguiram dinamizar atividades que fossem ao encontro dos adultos.”

2.b) Compreender as alterações individuais (forma de pensar e agir) no educador de adultos.

E3 - “Devido à falta de hábitos de estudo é muito difícil trabalhar autonomamente, agravando o facto do ensino que abandonaram era de professor diz – aluno ouve e aprende. De repente o fazer e o procurar, ... existem recursos muito limitados como os livros da biblioteca difíceis de ler, e a procura na internet. Não só o professor, que não era formador, não estava preparado para esta metodologia e os formandos também não estão preparados.” “É importante ... grupos de professores reunirem-se para pensar no que é que se pode fazer, ... mas têm pouca motivação para fazer esse tipo de coisas neste momento.”

E4 - “... anos que estive a trabalhar com adultos foram uma mais-valia no sentido de aprender também a trabalhar com adultos. Ainda que não houvesse numa orientação específica ao nível da minha própria formação, mas fui-me adaptando às orientações superiores;... a essas circunstâncias e hoje sinto-me capacitado para lecionar a adultos, ... Não é tanto devido à formação mas devido à experiência acumulada.”; “... tem que haver capacidade para os motivar, porque existem adultos que ao fim de duas/ três semanas tendem a desistir porque não é um sistema fácil, qualquer um deles, porque exige esforço...”

E6 - “Defendo que as nossas aprendizagens não devem ser uma coisa estanque, ... vamos aperfeiçoando cada vez mais. É gratificante sentir quase diariamente coisas novas... cada grupo que iniciava era um grupo diferente, os adultos são pessoas diferentes,... a singularidade de cada um marcava a diferença e é para essa diferença que temos de estar preparados e não para o todo. Saber utilizar o que é particular e específico de cada um e procurar usar esse conhecimento e adaptá-lo depois a realidades diferentes e isso é um trabalho muito gratificante para quem trabalha com adultos.”

E8 - “Mudou e às vezes utilizo alguns exemplos de vidas mais complicadas, de pessoas que partilhavam comigo os sacrifícios para estarem ali e isso contribui muito para a minha forma de estar na vida...”

E9 - “... nova filosofia: deixámos de ser professores para ser formadores e os alunos passaram a formandos... trabalho muito específico que exige preparação dos recursos humanos.”

3.a) Refletir eventuais dificuldades, projetos como educador de adultos.

E3 - “... não sabemos o que vem a seguir, a preocupação é ... vale a pena reformularmos o que temos para melhorar a nossa prestação...As diferentes reformas e metodologias têm vindo a desmotivar os professores”.

E4 - “...nós constatamos todos que há uma necessidade urgente de formar adultos e o que é certo é que ...Não há um projeto definido ... ao nível da minha experiência de educador de adultos, de todos os sistemas ... penso que o recorrente era muito indicado para a esmagadora maioria dos alunos. Nas novas oportunidades poderia ter sido um sistema muito válido se tivesse um complemento formativo que na maior parte dos casos não existiu.”

E6 - “Que viessem os futuros Centros de Qualificação e Ensino Profissional, que se realizassem o quanto antes porque sem dúvida que todo o saber que se adquiriu seria uma pena ser desperdiçado...”

E8 - “... existem aspetos que devem ser revistos e melhorados e não abandonado. Atualmente está-se a defraudar as expectativas dos adultos que querem regressar aos bancos da escola...”.

E9 - “trabalhar com adultos, ... tem sempre o seu desgaste e os dias contados. Atualmente foi cortada a possibilidade de todos terem acesso à cultura e ao saber, às competências... ativos, críticos, pessoas formadas para exercer a sua cidadania. Ainda há muita gente por formar. Há que desbravar este

campo da educação de adultos; conseguir um meio-termo entre um sistema demasiado exigente (que prepara para o ensino superior) e este (que também permite mas que se torna mais difícil o acesso ao ensino superior). No entanto a educação é para todos e não só para alguns.”

Anexo 4

Quadro de Categorias e Análise de Conteúdo

Categorias	Análise de conteúdo
1. Percurso de formação inicial dos entrevistados	E3 - “(...) licenciatura em Línguas e Literatura Moderna”; E4 - “(...) licenciatura em Línguas e Literatura Moderna”; E6 - “...Psicologia Clínica e do Aconselhamento...”; E8 - “...bacharelato em Tecnologias da Informação e da Comunicação + licenciatura em Estatística e Gestão da Informação...”; E9 - “...licenciatura em Línguas e Literatura Moderna”.
1.a) Contributo do percurso de formação inicial dos entrevistados	E3 - “Nada”; E4 - “...as metodologias mais a nível da didática da disciplina que era o que se aplicava indiferente à população alvo.” E6 - “Tudo o que se aprende na psicologia clínica e de aconselhamento, especialmente a construção de anamnese, as primeiras entrevistas, o tipo de acompanhamento dado, o saber lidar com situações mais ansiogénicas para os adultos...”; E8 - “Apesar de não ter formação de base” E9 - “Não tive formação nenhuma...”
1.b) Início da prática profissional dos entrevistados	E3 - “... antes de terminar o meu curso, comecei a dar aulas à noite.”; E4 - “...praticamente no início do meu percurso...”; E6 - “A minha primeira experiência profissional...”; E8 - “...no primeiro ano que dei aulas...”; E9 - “...na altura era muito nova com pouca experiência profissional...”.
1.c) Momentos significativos da prática dos entrevistados	E3 - “... é o empenho que as pessoas mostram e o interesse que têm na aprendizagem...estão motivados...”; E4 - “Os problemas são basicamente os mesmos...; ...havia adaptações pontuais... de carácter relacional...” E6 - “... um novo projeto... me motivou também para adquirir mais conhecimentos nesta área,...” E8 - “A disponibilidade dos adultos... o número de desistências era grande...” E9 - “... público ... mais rico pelas experiências que trazem, pela forma de encarar o ensino...”.
1.d) Diferenças na prática profissional dos entrevistados	E3 - “É muito diferente... são de uma idade muito diferente do que tínhamos, portanto uma faixa etária mais jovem...; o que faz com que (e outra vez) o ensino noturno se pareça com o ensino diurno em termos de atitudes de postura na aula, de atitude do professor.”

	<p>E4 - "... metodologia de trabalho completamente diferente..."; "Exigia-se mais trabalho e ao professor também."; "...a função do professor era mais de validação e não tanto de transmissão de qualquer tipo de conhecimento."</p> <p>E6 - "...houve um crescimento muito grande não só a nível pessoal como profissional."</p> <p>E8 - "Inicialmente tinha menos adultos mas eram motivados..."; "Tinha assim grupos muito heterogéneos, e tinha que conseguir dar-lhes trabalho diferenciado ao seu nível, para os ir motivando."</p> <p>E9 - "Os adultos eram muito interessados..."; "Viam o ensino como algo muito útil... Foram muitas as metodologias implantadas em relação ao ensino de adultos, ora se aproximavam do trabalho desenvolvido durante o dia, ora se afastavam."; "O ensino de adultos tem andado nestes extremos: ora se é demasiado facilitador ora então demasiado difícil para as realidades e necessidades dos adultos."</p>
<p>1.e) Alterações nas práticas dos entrevistados</p>	<p>E3 - "...é a vontade de fazer uma aula boa para aquela turma porque sei que eles vão ouvir com atenção ..."; "Tem que haver sempre uma adaptação ao grupo que tenho à frente."</p> <p>E4 - "...foi nos obrigando a adaptarmo-nos ao público-alvo ..."; "Perdia-se a essência de dar aula, de ensinar,..."</p> <p>E6 - "A nível pessoal porque aprendemos com os outros, com as suas histórias de vida,... houve um conhecimento técnico que foi necessário aprender e que veio melhorar muito o conhecimento acerca da formação de adultos,... mas não podemos dissociar o que é aprendizagem técnica e o que é a nossa experiência prática."</p> <p>E8 - "Influenciaram... porque as técnicas, o público-alvo tinham imensa energia, estavam motivadas e queriam aprender"".</p> <p>E9 - "Sim aprendi muito e tornei-me de facto diferente. Ultimamente voltaram à escola muitas pessoas ... dando-nos uma riqueza da perceção social dos problemas existentes, e que fizeram com que eu me tornasse mais flexível e tentasse ir ao encontro dessas pessoas."</p>
<p>2.a) Aprendizagens concretas realizadas pelos entrevistados</p>	<p>E3 - "... atenta a duas coisas: ... a filosofia do curso ... aquilo que se pretende que o formando ou adulto façam... Por outro lado ... manter-me atualizada em relação aos métodos pedagógicos, ... o nível de exigência dos cursos. ... a minha atitude dentro da sala tem que ser muito diferente." nada durou muito tempo no ensino de adultos. ... cansa esta constante adaptação a um novo sistema."; "... metodologias ... do ensino de adultos foram muito inovadoras e revolucionárias em relação ao dia (ensino diurno) ...".</p> <p>E4 - "... trabalhar com adultos é necessariamente diferente, ... "Assim sou mais exigente comigo próprio de</p>

	<p>forma a conseguir ensinar algo,... é uma experiência muito enriquecedora.”</p> <p>E6 - “... fazer com que as pessoas se sentissem bem e procurar motivar as pessoas no sentido de um processo com mais-valias. Não ter medo de arriscar, sabendo adaptar as metodologias em articulação com os meus colegas formadores...”.</p> <p>E8 - “... nos enriquece quer a nível pessoal quer profissionalmente. As relações humanas ... mais permanentes. Têm outra maturidade e fazem outra avaliação.”</p> <p>E9 - “Com uma excelente equipa técnico-pedagógica que se disponibilizou a colaborar, a aprender, a dinamizar atividades integradoras...Muitos nem chegaram a perceber o que era o ensino e a formação de adultos, o referencial...”</p>
<p>2.b) Alterações individuais (forma de pensar e agir) dos entrevistados</p>	<p>E3 - “Não só o professor, que não era formador, não estava preparado para esta metodologia e os formandos também não estão preparados.” “É importante ... grupos de professores reunirem-se para pensar no que é que se pode fazer...”</p> <p>E4 - “... anos que estive a trabalhar ... foram uma mais-valia no sentido de aprender também a trabalhar com adultos. Ainda que não houvesse numa orientação específica ao nível da minha própria formação, mas fui-me adaptando às orientações superiores;... a essas circunstâncias e hoje sinto-me capacitado para lecionar a adultos, ... Não é tanto devido à formação mas devido à experiência acumulada.”; “... tem que haver capacidade para os motivar...”.</p> <p>E6 - “... as nossas aprendizagens não devem ser uma coisa estanque, ... vamos aperfeiçoando cada vez mais,... a singularidade de cada um marcava a diferença e é para essa diferença que temos de estar preparados e não para o todo.”</p> <p>E8 - “Mudou e às vezes utilizo alguns exemplos de vidas mais complicadas, de pessoas que partilhavam comigo os sacrifícios para estarem ali e isso contribui muito para a minha forma de estar na vida...”</p> <p>E9 - “... nova filosofia: deixámos de ser professores para ser formadores e os alunos passaram a formandos... trabalho muito específico que exige preparação dos recursos humanos.”</p>
<p>3.a) Dificuldades, projetos dos entrevistados</p>	<p>E3 - “... não sabemos o que vem a seguir, ... vale a pena reformularmos o que temos para melhorar a nossa prestação...As diferentes reformas e metodologias têm vindo a desmotivar os professores”.</p> <p>E4 - “...nós constatamos todos que há uma necessidade urgente de formar adultos e o que é certo é que ...Não há um projeto definido ...”</p>

	<p>E6 - "... os futuros Centros de Qualificação e Ensino Profissional, que se realizassem o quanto antes porque sem dúvida que todo o saber que se adquiriu seria uma pena ser desperdiçado..."</p> <p>E8 - "... existem aspetos que devem ser revistos e melhorados e não abandonado. Atualmente está-se a defraudar as expectativas dos adultos que querem regressar aos bancos da escola..."</p> <p>E9 - "trabalhar com adultos, ... tem sempre o seu desgaste e os dias contados. Atualmente foi cortada a possibilidade de todos terem acesso à cultura e ao saber, às competências... ativos, críticos, pessoas formadas para exercer a sua cidadania. Ainda há muita gente por formar. Há que desbravar este campo da educação de adultos; conseguir um meio-termo entre um sistema demasiado exigente (que prepara para o ensino superior) e este (que também permite mas que se torna mais difícil o acesso ao ensino superior). No entanto a educação é para todos e não só para alguns."</p>
--	---

